FAMILLES, ECOLE ET QUARTIER

De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire

Jean-Marc JAEGGI et Françoise OSIEK,
avec la collaboration de Bernard FAVRE

Avril 2003

Service de la Recherche en Education
12, Quai du Rhône
1205 Genève
☎ (++41) 022 327 57 11
🗐 (++41) 022 327 57 18

Compléments d'information : Françoise OSIEK
Tél. (++41) 022 327 70 49
francoise.osiek@etat.ge.ch

Bernard FAVRE
Tél. (++41) 022 327 70 47
bernard.favre@etat.ge.ch

Jean-Marc JAEGGI
Tél. (++41) 022 327 70 54
jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (++41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : http://www.geneve.ch/sred

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (++41) 022 327 57 11
Fax (++41) 022 327 57 18

AVANT-PROPOS

Les recherches concernant les relations familles/école relèvent d'une tradition au Service de la recherche en éducation. De 1987 à 2001[1], une demi-douzaine de travaux ont tenté d'analyser cette relation à la fois incontournable et fragile, aussi bien du point de vue des parents que de celui des enseignants. A la suite de plusieurs enquêtes[2] réalisées par questionnaire auprès de populations relativement importantes (environ 700 à 800 répondants), la présente étude fait le pari d'une démarche qualitative, basée sur la rencontre et l'entretien, auprès d'un échantillon de vingt-trois familles, exclusivement de milieu populaire. Ces familles présentent en effet un profil spécifique dans leur relation à l'univers scolaire et, suite à diverses interpellations de la part de professionnels, nous souhaitions en savoir un peu plus quant aux conditions de la scolarité de leurs enfants.

L'analyse des entretiens et des situations livrée ici éclaire en particulier certains résultats obtenus lors d'une précédente enquête (Montandon, 1991) ayant permis l'élaboration d'indicateurs concernant les relations des familles à l'école. La présente étude complète le champ en situant davantage les familles dans leur contexte local et donne une vision plus explicite de leur expérience de parents, au sens où l'entend François Dubet (1994). C'est ainsi qu'ont été prises en compte les relations des familles au voisinage et au quartier, en recourant notamment au concept de *capital social*. Cela a permis de mettre en relation le rapport à l'école de ces familles avec leur manière « d'être au monde », attitude plus globale qui colore l'ensemble des expériences familiales. Ainsi, les diverses recherches réalisées par le SRED au cours des ans dans le champ des relations familles/école se révèlent complémentaires et cumulatives.

[1] Voir bibliographie.

[2] Voir Montandon, 1991 et Alliata, Dionnet, Jaeggi & Osiek, 2001.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS 3

INTRODUCTION - LA SCOLARITE ET SES ENJEUX DANS UN QUARTIER POPULAIRE 9

1. Caractéristiques de la commune étudiée 10

2. Cadre conceptuel et méthodologie 12

2.1 Capital social et réussite scolaire 12
2.2 Dispositif de recherche et choix de méthode 12
2.3 Dimension exploratoire et qualitative de l'approche adoptée 14
2.4 Profil des familles rencontrées 14

3. Lecture : mode d'emploi ! 15

PREMIERE PARTIE - DU PARTENARIAT AU RETRAIT : LES RELATIONS A L'ECOLE DE QUELQUES FAMILLES DE MILIEU POPULAIRE 17

1. Les effets possibles de la pré-scolarisation ou de son absence 17

1.1 Des obstacles culturels et financiers 17
1.2 Un investissement pour l'avenir 18
1.3 En bref… 20

2. Le rapport à l'institution scolaire et à ses acteurs 20

2.1 Scolarité des parents 20
2.2 Comparaison avec d'autres systèmes scolaires 23
2.3 Appréciation de l'école et des enseignantes 24
2.4 La question de « la poule et de l'œuf » 31

3. Investissement scolaire et rapport à l'écrit des familles 32

3.1 Les types de contacts avec l'école 32
3.2 Soutien scolaire et investissement pédagogique 37
3.3 La question du capital scolaire 44
3.4 Le rapport à l'écrit 45

4. Les styles d'éducation et la cohérence éducative à l'œuvre dans les familles 46

4.1 Divers styles éducatifs 47
4.2 La question de la « cohérence éducative » 50

5. Une typologie du rapport à l'école des familles de milieu populaire 52

5.1 Le partenariat 53
5.2 La délégation 54
5.3 La résignation 55
5.4 L'ambivalence 55

DEUXIEME PARTIE - CAPITAL SOCIAL, INTEGRATION DE LA FAMILLE ET REUSSITE DES ENFANTS 57

1. Quelques précisions conceptuelles 57

2. La sociabilité enfantine : le rôle des parents 61

2.1 L'épineuse question des invitations entre enfants 61
2.2 Les invitations aux anniversaires 66

3. L'intégration sociale des familles 70

3.1 Liens avec la famille élargie 70
3.2 Intégration sociale et réussite scolaire 72
3.3 Intégration difficile, scolarité difficile ? 73
3.4 Autres situations de familles d'élèves en difficulté 76

4. La vie associative 79

4.1 L'association de parents 79
4.2 Autres associations 82

CONCLUSION - LE CONTEXTE SOCIAL DE LA COMMUNICATION FAMILLES/ECOLE ET SES IMPLICATIONS CONCRETES 85

1. Les enjeux de la communication familles/école 85

2. Rendre l'école intelligible 88

2.1 Des informations compréhensibles, concrètes et diversifiées 89
2.2 Le risque des doubles messages 90
2.3 Une aide spécifique pour ceux qui le désirent 90

3. Le cas des familles davantage « hors-jeu » 91

3.1 Introduire une dynamique sociale dans les réunions de parents 91
3.2 Prendre en compte un certain niveau d'exclusion 92
3.3 Un nouveau rôle pour les associations de parents d'élèves 93
3.4 Une école fonctionnant en réseau 94

4. Apports possibles de l'école aux familles populaires dont l'enfant est en difficulté 94

4.1 Caractéristiques des familles populaires avec enfant en difficulté scolaire 95
4.2 Les réponses possibles de l'école 96

5. Où l'on retombe sur la question du capital social 97

5.1 Intégration sociale et capital social 97
5.2 Le capital social, une relation de réciprocité 98
5.3 Vers une synthèse 99

BIBLIOGRAPHIE 103

ANNEXE 1 - L'INTERFACE SOCIO-EDUCATIVE DANS LA COMMUNE DE VERNIER 105

1. Capital social et interface socio-éducative.....105

1.1 Le réseau de relations internes aux familles..... 106
1.2 Projet migratoire, insertion sociale des familles et réussite scolaire..... 106
1.3 Le rôle de l'école dans la construction de capital social..... 106

2. La question des apprentissages et du rapport au savoir.....108

2.1 Langage, rapport au savoir et à l'écrit 109

3. Les relations familles/école 109

3.1 La « disqualification » des parents de milieux populaires par les enseignants..... 110
3.2 Participation ou retrait : plusieurs modèles culturels de la relation familles/école 110
3.3 Les effets pervers de l'opacité du système scolaire pour certains parents..... 110
3.4 L'investissement « invisible » des parents de milieu populaire 111

ANNEXE 2 - TRAME D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS 113

ANNEXE 3 - RECUEIL DE DONNEES AUPRES D'ENSEIGNANTES DE 1P A PROPOS DE QUELQUES-UNS DE LEURS ELEVES 117

INTRODUCTION

LA SCOLARITE ET SES ENJEUX DANS UN QUARTIER POPULAIRE

La polarisation sociale des quartiers et des communes est un fait, à Genève comme dans la plupart des agglomérations urbaines. Alors que certaines écoles primaires accueillent pour l'essentiel des enfants de familles (suisses ou étrangères) de milieu aisé ou de classe moyenne supérieure, d'autres accueillent une majorité d'enfants de langue maternelle non française *et* de milieu populaire. Qu'elle soit considérée comme l'effet d'une fatalité ou comme le résultat de « micro-arrangements » en matière de politiques de l'aménagement du territoire et du logement conduisant de fait à une même forme d'exclusion, cette spécialisation territoriale met en question l'égalité formelle des enfants et des familles face à l'école. Alors que certains peuvent compter sur le capital scolaire et le capital social[3] de leur famille et sur de multiples ressources au plan culturel, d'autres ne peuvent même pas jouir à l'école d'un milieu qui facilite leur intégration, ne serait-ce qu'au plan linguistique : se trouver dans une classe dans laquelle le 90% des élèves sont de langue maternelle française, ou dans une classe où plus du 60% des élèves sont de langue maternelle étrangère et pour lesquels la distance à la culture scolaire est parfois considérable, constitue une situation contraire à l'équité éducative.

Au cours des travaux préparatoires à une étude consacrée aux divers aspects de la politique de la jeunesse de la commune suburbaine de Vernier, particulièrement touchée par les transformations socio-économiques des dernières décennies et incarnant de manière évidente la tendance à la ségrégation spatiale des familles de milieu populaire (voir Grafmeyer, 1994 et 1996), nous avons rencontré un certain nombre d'acteurs locaux. Il s'agissait principalement d'enseignants, d'inspectrices scolaires, ainsi que d'autres catégories de personnels concernés (infirmières scolaires, travailleurs sociaux). Nous avons été frappés par l'insistance des enseignants sur les difficultés rencontrées dans les relations avec les familles de leurs élèves. Beaucoup expriment des avis assez tranchés concernant l'absence ou le désintérêt supposé de certains parents pour la scolarité de leurs enfants. Qu'est-ce qui fait que dans ces quartiers les enseignants se sentent moins appuyés dans leur tâche par les familles ? S'agit-il d'un effet d'étiquetage lié au fait qu'ils sont souvent peu familiers avec les modes de vie et la culture

[3] Contrairement au *capital humain* qui renvoie au niveau d'instruction et aux diverses compétences acquises par les individus, le *capital social* met l'accent sur les rapports entre les gens. Il réfère à la qualité du tissu social, à la densité des réseaux sociaux, à la coopération et à la collaboration qui existent dans une communauté. Il prend également en compte le degré de confiance que les personnes d'une communauté ont les unes dans les autres ainsi que dans les institutions, ce qui facilite grandement l'établissement de liens sociaux et de collaboration (voir Bélanger, 1997 et Schuller, 2001).

des milieux populaires ?[4] Qu'est-ce qui se joue dans cet éloignement des familles et dans la difficulté de les rencontrer qu'évoquent fréquemment les enseignants de ces quartiers ?

La recherche dont nous proposons les résultats dans ce texte est partie de notre volonté de comprendre un peu mieux ces familles de milieu populaire, notamment en ce qui concerne leurs relations avec l'école d'une part et avec le quartier d'autre part. Il y a évidemment ce qu'en disent les enseignants, mais ces parents eux-mêmes, que disent-ils de leur insertion dans le quartier et de leur rapport à l'école ? Comment la perçoivent-ils, qu'en attendent-ils ? En quoi ne sont-ils pas conformes à l'image du « bon parent d'élève » dont rêve tout enseignant ? Sont-ils si désinvoltes ou si peu intéressés à l'école que certains semblent le dire ?

Comme on le verra, notre recherche est loin d'explorer toute la réalité des familles de milieu populaire. Elle introduit notamment un biais important du fait que les familles interrogées ne constituent pas un échantillon représentatif et qu'en particulier elles ont été choisies à part égale parmi celles d'élèves en situation de réussite et celles d'élèves en situation d'échec, et cela en première primaire, au moment de l'apprentissage de la lecture. Nous expliquerons plus loin ces choix et nous montrerons comment ils contribuent à mieux mettre en évidence certains traits communs des familles de milieu populaire et d'autres traits qui les différencient les unes des autres.

1. Caractéristiques de la commune étudiée

Vernier est la commune la plus peuplée et la plus urbanisée du canton après la Ville de Genève. Son urbanisation a été rapide, puisqu'en vingt ans la population résidante a sextuplé, passant de 4000 habitants en 1953 à plus de 24'000 en 1974. Elle en compte aujourd'hui plus de 29'000. Cette croissance a été notablement influencée par la construction de deux grands ensembles, permettant à eux seuls d'héberger près de 13'000 habitants.

Parallèlement à cet accroissement de la population, on assiste aussi durant cette période à un développement industriel de la commune. Dès le début des années 60, d'importants changements d'affectation de zones ont été souhaités par les autorités communales afin de promouvoir le développement industriel et l'essor du peuplement de la localité. Du côté de l'habitat, des options claires en faveur du logement social ont été prises et les grands ensembles construits dès la fin des années 60 incluaient une proportion importante de logements sociaux (l'une des plus élevées du canton).

Dans les années 60, la commune s'est donc engagée dans un modèle de développement économique, social et politique présentant une assez grande cohérence autour de la modernisation par la croissance et la redistribution des bénéfices de celle-ci[5]. Cela se traduisait alors par des mesures très concrètes en ce qui concerne le logement et l'aménagement du territoire, favorisant notamment une certaine mixité de l'habitat. Or, sous les effets conjugués de divers facteurs (économiques, écologiques, démographiques, culturels), la cohérence de ces projections a commencé à s'affaiblir, imperceptiblement dès le milieu des années 70, puis de manière plus tangible dès le début des années 90.

En effet, avec la loi de 1992 sur le logement et la protection des locataires, une redistribution de la population dans les logements subventionnés est intervenue en simultanéité avec la crise

[4] C'est un fait désormais avéré que la culture véhiculée par l'institution scolaire est majoritairement celle des classes moyennes, notamment en raison du nombre grandissant d'enseignants et d'enseignantes issus de ce milieu.

[5] Sur le plan politique, on peut relever la progression des partis de gauche au sein du conseil municipal ; ils occupaient 20% des sièges en 1959, 30% en 1963 et plus de 40% à partir de 1967.

et au début d'une croissance forte et durable du chômage[6]. C'est sur les milieux sociaux les moins favorisés que cette crise a certainement eu les conséquences les plus négatives. On peut remarquer que l'application de la nouvelle loi a parfois contribué à la constitution de regroupements de populations cumulant des caractéristiques socialement fragilisantes (chômage, faibles revenus, problèmes familiaux, difficultés d'intégration liées à l'origine sociale ou nationale, à l'éducation, etc.), ce que l'on peut considérer comme des lieux de « condensation » de la précarité sociale. Il ne s'agit certes pas de banlieues «à la française », encore moins de ghettos «à l'américaine », mais certains équilibres sont devenus fragiles. On en a récemment pris conscience, tant du côté des autorités communales que de celui des professionnels les plus directement concernés par cette évolution, particulièrement dans les milieux de l'enseignement et de l'action sociale, culturelle ou sanitaire. Ces professionnels se trouvent désemparés face à des situations particulièrement difficiles et à des attentes auxquelles ils ne se sentent ni préparés, ni soutenus pour répondre de manière satisfaisante, faute de moyens suffisants pour intervenir, alors que les demandes n'ont cessé de croître quantitativement et qualitativement.

Dans certains quartiers de Vernier, où, malgré une prédominance de ménages de milieu populaire, on avait encore affaire à un certain nombre de familles de classe moyenne, on a vu une soudaine concentration, encore jamais atteinte jusque là, de familles de milieu populaire et/ou en situation de précarité. La plupart d'entre elles sont issues de l'immigration, souvent de pays en guerre (Balkans) ou en difficulté économique (Afrique, certaines régions du Portugal, etc.). Leur intégration, notamment par le biais de la scolarisation des enfants, pose parfois des problèmes complexes, ce qui a pu avoir des effets déstabilisants pour les écoles et les enseignants, habitués à un milieu populaire plus homogène.

Suite à cette conjonction d'événements, on peut dire que le milieu populaire n'est plus ce qu'il était. Pendant longtemps, on pouvait l'assimiler au seul milieu ouvrier et les travailleurs immigrés, presque tous originaires de l'Europe latine, présentaient un profil culturel relativement proche. Or, suite aux crises économiques et politiques traversées par de nombreux pays ainsi qu'à la crise économique ayant également frappé la Suisse dans les années 90, le milieu populaire a fortement évolué dans sa composition. On y trouve toujours des ouvriers, notamment des couches ouvrières «inférieures » (voir G. Chauveau, 2000), mais également des bergers des Balkans, des naufragés économiques des bidonvilles africains ou des réfugiés politiques de divers pays en guerre[7], des autochtones au chômage, parfois sur le chemin de la désinsertion sociale. On a ainsi affaire à un certain nombre de personnes en situation très précaire et échappant à toute forme de catégorisation en termes professionnels. Ainsi redéfini, le milieu populaire se caractérise par une très grande hétérogénéité, du point de vue de la langue, de la culture et de l'expérience scolaire, pour ne citer que cela, se traduisant par des pratiques fort diverses, notamment au plan des rapports hommes/femmes, adultes/enfants et des pratiques éducatives. De leur côté, les enseignants sont, davantage que par le passé, issus en majorité de la classe moyenne, ce qui leur donne une plus grande connivence socioculturelle avec les parents de ce même milieu mais accroît du même coup leur distance à l'égard des parents de milieu populaire.

[6] A ce sujet, il convient de signaler que dans cette commune, on a enregistré entre 1993 et 1998 des taux de chômage toujours supérieurs à la moyenne cantonale genevoise.

[7] Nous rappelons ici que les personnes ayant un statut de requérant d'asile n'ont pas le droit de travailler en Suisse.

2. Cadre conceptuel et méthodologie

Comme nous l'avons indiqué plus haut, le travail dont nous présentons les résultats ici s'inscrit dans un projet plus large d'analyse de l'interface socio-éducative dans une commune fortement polarisée sur le plan social. Nous ne présentons pas ici ce projet dans son ensemble[8], mais nous en résumons les principaux éléments.

2.1 Capital social et réussite scolaire

Ce projet considère le déficit de capital social des familles de milieu populaire et/ou immigrées comme cause et conséquence de la plus grande fréquence des échecs scolaire dans ce milieu :

- Nous faisons l'hypothèse que l'ensemble des liens qui se tissent entre enseignants, élèves, parents, associations de parents, voisinage, services para- ou périscolaires constituent des facteurs-clés de la réussite ou de l'échec scolaire des enfants de milieu populaire et avec B. Lahire (1995), nous définissons les enfants en échec scolaire comme des enfants « seuls » dans l'univers scolaire et dans l'univers familial. Les apprentissages scolaires ne prennent véritablement sens pour ces élèves ni dans l'un ni dans l'autre de ces univers.
- Cette «solitude » est la conséquence du relatif isolement de leurs familles, de leur défaut d'intégration sociale, et donc du fait que ces familles ne partagent pas ou peu les valeurs que suppose un investissement fort dans les apprentissages scolaires (importance accordée par exemple à la culture écrite et aux formes de gestion de la vie familiale qu'elle implique, voir Lahire, 1995).
- Cet investissement est lié au projet migratoire des familles : selon qu'il est fort et porte ou peut porter sur le long terme, la scolarité de l'enfant prend davantage de sens pour elles et se trouve davantage investie (voir Ogbu, 1978). Pour les familles d'origine suisse, c'est leur propre scolarité et son lien avec leur projet de vie qui paraît jouer un rôle déterminant.

Toutefois, parmi les enfants de milieu populaire, tous sont loin d'être en échec. Ce qui différencie les enfants en difficulté scolaire ou en échec et les enfants qui réussissent, c'est la mesure dans laquelle les apprentissages scolaires sont valorisés par leur famille et s'inscrivent dans un projet d'insertion sociale, culturelle et professionnelle et constituent pour elle et pour l'enfant un moyen d'intégration privilégié.

2.2 Dispositif de recherche et choix de méthode

Compte tenu de ces bases conceptuelles, très sommairement rappelées ici, et à la suite des travaux de B. Lahire (1993 et 1995), nous nous sommes interrogés sur ce qui faisait la différence entre les familles de milieu populaire dans lesquelles l'enfant réussit à l'école et celles où cela ne semble pas être le cas. Pour avoir accès à des familles de ce milieu, nous avons sollicité la collaboration de cinq enseignantes titulaires d'une classe de 1ère primaire et travaillant dans deux écoles implantées dans des quartiers populaires de la commune étudiée. Au printemps 2000, nous leur avons demandé de nous signaler un certain nombre d'enfants de milieu populaire dont la moitié suivait bien l'école, alors que l'autre moitié était en difficulté[9]. Par leur entremise, nous sommes ensuite entrés en contact avec certaines familles

[8] On trouvera dans l'Annexe I le cadre conceptuel élaboré pour l'un des axes de l'analyse de la commune de Vernier concernant l'interface socio-éducative, c'est-à-dire les relations entre caractéristiques de la population scolaire et institutions de prise en charge de l'éducation et de la formation des enfants et des jeunes.

[9] Pour constituer ces deux groupes d'élèves, nous nous sommes basés exclusivement sur les indications des enseignantes, car à ce niveau de la scolarité, il n'existe à Genève ni de notes, ni d'épreuves communes chiffrées qui auraient pu constituer un critère objectif pour départager les élèves.

de leurs élèves. Nous avons souhaité avoir affaire à des parents d'enfants en 1ère primaire, car c'est une année importante pour l'apprentissage de la lecture et qui marque pour bon nombre de familles l'entrée dans l'école « sérieuse », après les deux années d'école enfantine[10].

Nous avons pris contact avec chacune de ces familles pour un entretien approfondi, avec les deux parents chaque fois que c'était possible. Au cours de ces rencontres, nous avons abordé les thèmes suivants (voir Annexe II) :

- le parcours et à la vie scolaire de l'enfant actuellement en 1ère primaire ;
- le rapport des parents avec l'école et les savoirs scolaires (y compris avec leur propre scolarité) ;
- la place de l'écrit et des activités de lecture dans le contexte familial ;
- les moyens mis en œuvre par la famille pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages scolaires, quelle forme d'autorité et d'encadrement on lui offrait.

Nous avons ainsi repris quelques-unes des dimensions étudiées par B. Lahire ainsi que par d'autres chercheurs spécialisés dans l'étude des relations entre les familles et l'école (voir notamment C. Montandon, 1991). Enfin, nous avons recueilli des informations au sujet de l'intégration de l'enfant et de la famille dans le quartier[11]. Pour cet aspect de la problématique, nous nous sommes référés au concept de capital social sur lequel nous reviendrons le moment venu.

Nous avons également rencontré chacune des enseignantes concernées, dans un premier temps pour qu'elles nous parlent globalement de leur classe, du niveau de leurs élèves, des contacts qu'elles avaient avec l'ensemble des parents et des types de problèmes rencontrés (voir Annexe III). Par la suite, après avoir obtenu l'accord des parents pour un entretien, nous avons demandé aux enseignantes de nous parler de chacun des élèves concernés par la recherche, sans révéler quoi que ce soit de ce que nous aurait dit sa famille, au cas où la rencontre avec elle aurait déjà eu lieu. Les maîtresses étaient invitées à nous décrire l'enfant, son intégration et son comportement en classe, son attitude à l'égard des apprentissages et du travail scolaires, ses points forts et ses points faibles. Elles nous parlaient également des contacts qu'elles avaient eus ou non avec sa famille, de leur perception de la réalité quotidienne de cette dernière. La prise en compte du regard croisé de l'enseignante et de la famille sur le vécu et la situation scolaires d'un même enfant a été très importante pour nous permettre de comprendre ce qui était en jeu dans les relations entre l'école et la famille de chacun des enfants impliqués dans cette recherche exploratoire.

Nous tenons à relever ici que, malgré les difficultés bien réelles rencontrées dans l'exercice de leur métier, les enseignantes impliquées dans la recherche ont un discours beaucoup plus positif et plus nuancé lorsqu'elles nous parlent concrètement des élèves de leur classe et de leurs contacts avec certains parents que lorsque le corps enseignant de la commune fait état de manière générale des nouveaux problèmes rencontrés à l'école et dans le quartier.

Tous les entretiens ont été intégralement retranscrits et c'est sur ce corpus que nous avons travaillé (analyse de contenu). Par ailleurs, ce corpus était enrichi de notes d'observation consignées «à chaud », tout de suite après l'entretien ou les contacts téléphoniques avec les familles. Ces observations rendaient compte du cadre de vie, de l'accueil réservé aux chercheurs et à leur démarche (allant de la coopération enthousiaste aux réticences plus ou moins larvées), des personnes présentes lors de l'entretien et du mode d'interaction entre

[10] Dans le canton de Genève, l'école enfantine, bien que fréquentée de fait par plus de 90% des enfants, ne fait pas partie de l'école obligatoire.

[11] Nous expliciterons plus en détail le type de questions posées lorsque nous aborderons spécifiquement chacune des dimensions explorées dans l'étude.

elles, du climat familial, du ressenti des chercheurs, etc. Cette forme de «journal de bord » fait classiquement partie des outils de recherche ethnographique sur le terrain et constitue une précieuse source d'information qui permet de situer les autres données dans leur contexte[12].

2.3 Dimension exploratoire et qualitative de l'approche adoptée

Rappelons, pour compléter ces indications d'ordre méthodologique, que la dimension exploratoire et l'approche de type qualitatif adoptées dans ce travail déterminent une démarche très différente de celle de la recherche expérimentale classique ou de l'approche par questionnaire. Le cadre conceptuel n'est pas utilisé pour formuler des hypothèses rigoureuses que les entretiens devraient vérifier ou infirmer. Il définit plutôt des champs à explorer au cours des entretiens et fournit un tissu interprétatif, aux mailles relativement lâches. Tout au long des entretiens, le chercheur reste ouvert à toute information fournie par les interviewés qui échapperait au cadre de départ. Il reste prêt dans l'entretien lui-même et dans son analyse à formuler de nouvelles hypothèses ou à remodeler le cadre de départ. Il accorde une attention particulière à tout ce qui relève de l'inattendu et du non-familier, de telle sorte qu'à l'arrivée il soit en mesure, le cas échéant, de formuler de nouvelles hypothèses ou de présenter un cadre conceptuel fortement remanié. C'est ce qui explique qu'en conclusion de notre travail nous fassions retour sur ce cadre pour mettre en valeur, à la suite de G. Chauveau (2000), la *dynamique sociale-éducative* (positive ou négative) qui modèle les relations entre l'école et les familles de milieu populaire, le sens que lui donnent les acteurs (enseignants et parents notamment) et la façon dont ils sont en mesure d'agir sur elle en recourant aux ressources du milieu.

2.4 Profil des familles rencontrées

Notre échantillon était constitué de deux fois douze familles, supposées a priori représenter un groupe assez homogène, puisque toutes les familles de cette étude exploratoire appartiennent au milieu populaire[13] ; par conséquent, elles étaient censées bénéficier d'un niveau de ressources matérielles et symboliques relativement équivalent. Cependant, force nous a été de constater, après les avoir rencontrées, qu'il existe entre certaines d'entre elles des différences en termes de niveau d'instruction, d'insertion sociale et professionnelle, ainsi que de ressources matérielles, que nous passons rapidement en revue.

La plupart des pères travaillent dans les secteurs du bâtiment et de la restauration. Certaines mères travaillent également dans ce dernier domaine d'activité et souvent aussi dans des services d'entretien ou dans la vente, la plupart du temps sans qualifications. Quelques-unes ont une formation professionnelle du niveau de l'apprentissage. Comme nous le verrons, on rencontre plus souvent un des parents – en général la mère – ayant quelques années d'école secondaire ou professionnelle à son actif dans le groupe des familles dont l'enfant va bien à l'école que dans celles de l'autre groupe.

Il semble également qu'il y ait davantage de familles disposant de deux salaires dans le groupe de celles dont l'enfant «réussit » à l'école (sept contre quatre dans l'autre groupe), même s'il ne s'agit, dans certains cas, que du salaire d'appoint de mères travaillant à temps partiel. Au niveau des salaires pratiqués dans ce type de professions cependant, faire vivre une famille avec un ou deux salaires peut représenter une différence non négligeable.

Sur les onze familles dont l'enfant a des difficultés scolaires, trois (contre une famille de réfugiés dans l'autre groupe) n'ont aucune insertion professionnelle. Dans l'un des cas, il

[12] Voir S. Beaud et F. Weber, 1998.

[13] Voir plus haut le passage concernant l'évolution du milieu populaire. Nous avons d'ailleurs retiré une famille du corpus parce qu'elle ne correspondait pas à ce critère.

s'agit d'une famille de requérants d'asile à qui le travail en Suisse est interdit. Dans les deux autres cas, il s'agit de familles monoparentales[14] dont la mère est suisse et qui vivent de l'assistance sociale. Cela pèse également lourd dans la comparaison que nous pouvons faire entre les deux groupes, aussi bien en termes de ressources financières qu'en termes d'insertion sociale.

Enfin, pour rendre également compte de la diversité culturelle de la population en cause, nous avons rencontré des familles d'origines diverses : Congo, Espagne, Italie, Kosovo, Portugal, Suisse[15]. Dans les vingt familles d'origine étrangère, cinq seulement sont immigrées de la seconde génération (dont quatre avec un enfant qui va bien à l'école). Les quinze autres, notamment celles venant d'Afrique et du Kosovo, sont d'immigration relativement récente et ont, par conséquent, moins eu le temps de s'intégrer.

3. Lecture : mode d'emploi !

La présentation et l'analyse des résultats comprend trois parties. La première se centre plus particulièrement sur le *rapport des familles étudiées avec l'école*, vue à la fois comme institution et comme lieu réel, situé géographiquement, support d'échanges possibles avec le corps enseignant mais aussi avec d'autres familles (parents et enfants). Pour analyser ce rapport des familles à l'école, nous sommes partis de l'expérience des parents dans leur rapport à l'institution scolaire. Cette expérience débute avec leur propre scolarité et se poursuit avec celle de chacun de leurs enfants ; elle se construit également dans les contacts avec les enseignantes et l'école de l'enfant actuellement en 1ère primaire. Nous avons également longuement abordé avec eux tout ce qui se passe dans la famille autour de l'école (aide au travail scolaire, implication plus ou moins grande des parents, récompenses et punitions, etc.) et, plus largement, nous nous sommes interrogés sur leur rapport aux savoirs scolaires (rapport à l'écrit, stimulation de l'enfant en vue de ses apprentissages, etc.). Nous avons ainsi mis en évidence des *représentations* relatives à l'école, au rôle des enseignants, aux méthodes pédagogiques, des *pratiques sociales*, par le biais des différentes formes de contacts avec l'école, ainsi que des *pratiques éducatives* plus particulièrement centrées sur l'accompagnement de l'enfant dans ses tâches scolaires.

La deuxième partie cherche à rendre compte du *rapport des familles étudiées à leur environnement*, du niveau le plus global (intégration à la société) au plus personnalisé (contacts avec le voisinage), en passant par le rapport au milieu associatif et au quartier. Nous faisons l'hypothèse d'un lien fort entre l'intégration ou au contraire l'isolement des familles et l'expérience scolaire de leur enfant, notamment du point de vue de leurs apprentissages à l'école. Nous passerons ainsi en revue *les pratiques d'invitations* entre enfants, *l'accueil des petits camarades* dans le cadre familial, *les contacts informels avec le voisinage* ou *la participation à la vie associative.*

Dans la partie conclusive, nous proposons de resituer la problématique étudiée dans une lecture sociologique des relations familles/école. Nous cherchons également à tirer parti des constats mis en évidence dans les deux premières parties pour ébaucher une *réflexion sur les*

[14] Les aléas de notre mode de recrutement des familles ont fait que sur cinq familles monoparentales de notre corpus, quatre se retrouvent dans le groupe dont l'enfant a de la peine à suivre à l'école. Nous tenons avant tout à éviter la stigmatisation et le dangereux amalgame : enfants de parents divorcés = enfants en difficulté scolaire. Cependant il reste vrai que dans le milieu populaire, la situation des mères seules est plus souvent précaire que dans d'autres milieux sociaux.

[15] Pour certaines familles albanaises du Kosovo, nous avons recouru aux services d'une traductrice albanophone, ce qui fait que certaines citations issues de ces entretiens ne reflètent pas exactement le style de langage des personnes en question mais davantage celui de la traductrice !

réponses que pourraient apporter l'institution scolaire d'une part, la collectivité locale et le milieu associatif d'autre part, aux difficultés spécifiques rencontrées par ces familles dans l'accompagnement scolaire de leur enfant, dans une perspective de partenariat. Notre but n'est pas de dénoncer ou de critiquer un état de fait ; nous souhaitons au contraire dépasser le simple constat pour déboucher sur de possibles nouvelles pratiques ayant un impact sur la réalité des différents acteurs impliqués.

Bien que la plupart des familles de notre corpus aient plusieurs enfants, nous avons pris le parti de parler de l'enfant au singulier, c'est-à-dire de celui qui fréquente la 1ère primaire, le seul pris en compte par la recherche. Par ailleurs, compte tenu de la taille relativement restreinte de notre corpus, nous ne pouvons prétendre à une quelconque représentativité ni faire état d'une approche statistique. Aussi avons-nous également pris le parti de restituer la totalité des cas de figure rencontrés pour chacune des dimensions étudiées, en illustrant notre propos de citations extraites des entretiens.

Un dernier mot. Notre démarche visait à mettre en évidence ce qui pouvait faire la différence entre des familles de milieu populaire dont l'enfant va bien à l'école et celles dont l'enfant a des difficultés, ce qui conduit à une présentation des thèmes sur un mode un peu répétitif, peut-être lassant pour certains, mais rendu nécessaire pour la clarté de l'exposé. Par ailleurs, la présentation contrastée des résultats entre ces deux groupes de familles exacerbe peut-être leurs différences. Il faut donc être très prudent et éviter des amalgames ou des généralisations abusives, afin de ne pas stigmatiser certaines familles en créant *a contrario* les normes de la « bonne » famille, du point de vue de ses relations avec l'école. Le but n'est pas de pointer des déficits, encore moins de porter un jugement de valeur, mais d'essayer de comprendre les éléments qui peuvent faire problème et comment les prendre en compte dans le fonctionnement de l'école et de la collectivité locale, dans un réel souci d'égalisation des chances. Cette intention ne doit pas être perdue de vue à la lecture des résultats qui suivent.

PREMIERE PARTIE

DU PARTENARIAT AU RETRAIT : LES RELATIONS A L'ECOLE DE QUELQUES FAMILLES DE MILIEU POPULAIRE

Très tôt dans la vie de leur enfant, les parents doivent résoudre un certain nombre de questions pour gérer son parcours scolaire : comment le préparer à l'école, comment se situer par rapport à l'institution scolaire en général et à l'école de leur enfant en particulier, comment l'accompagner, et avec quelles ressources, dans son travail scolaire, et plus généralement comment l'éduquer de manière à lui donner le maximum de chances possibles. Dans cette première partie, nous aborderons successivement ces différents thèmes (pré-scolarisation, rapport à l'école, accompagnement du travail scolaire, etc.) pour voir ce qu'il en est dans les familles de milieu populaire de notre étude.

1. Les effets possibles de la pré-scolarisation ou de son absence

Plusieurs recherches (notamment en France)[16] ont démontré que la pré-scolarisation (le fait d'avoir fréquenté une institution de la petite enfance : école maternelle, crèche ou jardin d'enfants) constitue un élément favorable pour le premier apprentissage de la langue, le bon déroulement futur de la scolarité, voire un élément prédictif de la réussite scolaire. Cela notamment pour les enfants de familles populaires dans lesquelles la stimulation « cognitive » au sens scolaire du terme est parfois moindre. En effet, les enfants pré-scolarisés, socialisés très tôt à la vie en collectivité et stimulés précocement sur le plan cognitif, entrent plus facilement dans le « métier d'élève » et les apprentissages scolaires. Nous avons voulu voir dans quelle mesure cela se vérifiait pour les vingt-trois familles de notre étude et il semble bien que la variable « pré-scolarisation » joue effectivement un rôle dans la question qui nous occupe. Voyons un peu comment elle se décline.

1.1 Des obstacles culturels et financiers

Parmi les onze enfants en difficulté scolaire, huit (soit plus des deux tiers) n'ont pas fréquenté de crèche ou de jardin d'enfants avant la 1ère année enfantine. Ces enfants sont tous de langue maternelle allophone et ne savaient donc quasiment pas le français en arrivant en 1ère enfantine, ce qui a rendu leurs premiers mois dans l'école publique très difficiles. Les trois autres enfants ont fréquenté un jardin d'enfants à temps partiel, durant les deux ans précédant l'entrée en 1ère enfantine. L'un d'entre eux apparemment l'a bien vécu, au dire de ses parents, alors que pour les deux autres le placement à l'extérieur de la famille a été mal supporté : pleurs, refus de s'y rendre, fugues, etc. Dans un cas, la mère a même dû retirer son enfant du

[16] Voir les ouvrages déjà cités de B. Lahire mais également celui de S. Cohen (1995) qui rendent compte de ces recherches.

jardin d'enfants pendant quelques mois. On notera en outre que dans ces deux dernières familles, le placement au jardin d'enfants ne visait pas prioritairement un but éducatif et que, comme on le verra plus loin, le rapport à l'institution scolaire est lui-même problématique.

Certaines des familles qui ont gardé leur enfant le plus tard possible à la maison l'ont fait par tradition et/ou raisons économiques. C'est le cas tout d'abord des familles albanaises dont aucune de notre échantillon n'a envoyé l'un ou l'autre de ses enfants dans une institution de la petite enfance ; il semble que cette manière de faire ne soit pas dans les habitudes de ces familles, peut-être parce que le pays d'origine n'offre pas ce genre de possibilité. Il y a ensuite une famille africaine en procédure de demande d'asile. Dans ce cas les parents, qui n'ont pas le droit de travailler, sont très limités financièrement et plus ou moins condamnés à rester chez eux, du moins la mère. De plus, le placement des tout jeunes enfants à l'extérieur du groupe familial ne se fait sans doute pas non plus dans cette culture. Enfin, dans les autres familles de ce groupe, il s'agissait presque toujours d'un premier enfant et la mère avait souhaité arrêter momentanément toute activité professionnelle pour rester avec l'enfant et « profiter » de ce moment béni de la petite enfance, comme nous l'a confié une maman.

On remarque ainsi qu'une majorité des enfants en difficulté n'ont bénéficié d'aucune forme de pré-scolarisation et que, pour deux fillettes sur les trois ayant fréquenté un jardin d'enfants, l'expérience a été mal vécue, pour des raisons que nous ignorons.

1.2 Un investissement pour l'avenir

Pour la douzaine d'enfants qui vont bien à l'école, les chiffres en eux-mêmes sont moins parlants. Sept (à peine plus de la moitié) ont fréquenté une institution de la petite enfance.

Toutefois, parmi les cinq enfants non pré-scolarisés, trois viennent de familles albanaises dont nous avons vu qu'il n'est pas dans leurs habitudes de placer leurs enfants en crèche ou au jardin d'enfants avant l'entrée à l'école (la mère est généralement au foyer ou, dans un cas, s'arrange pour n'aller faire des ménages à l'extérieur que lorsque le père est présent à la maison). Il s'agit cependant de familles qui investissent énormément l'école obligatoire et ont de grandes attentes à son égard. Le quatrième enfant a vécu chez ses grands-parents au Portugal jusqu'au moment de son entrée à l'école enfantine dont il a suivi les deux années dans une commune résidentielle aisée, avant son arrivée dans le quartier populaire dont il est question ici. Nous faisons l'hypothèse qu'il a sans doute bénéficié là-bas d'un «drill » au niveau des apprentissages, comme c'est souvent le cas dans les écoles dont le public appartient au haut de l'échelle sociale et qui doivent de ce fait répondre aux attentes élevées de parents exigeants et souvent influents. L'enseignante dira d'ailleurs de lui qu'il a de « très bonnes bases » et qu'il savait déjà lire des mots à la fin de la 2e enfantine. Bien qu'arrivé directement du Portugal dans une école enfantine genevoise, il était bien préparé pour affronter le passage en 1ère primaire. Enfin, le dernier enfant de ce sous-groupe a vécu tellement difficilement son arrivée en classe enfantine sans savoir le français que cela a déclenché une prise de conscience chez sa mère concernant l'utilité d'une pré-scolarisation. D'une part elle a investi encore davantage le suivi scolaire de son fils, afin de l'encourager ; d'autre part elle a décidé de ne pas reproduire avec sa fille cadette ce qu'elle a perçu elle-même comme une erreur[17] :

> « Bon, pour moi, pour lui aussi, ça a été difficile parce que comme lui il a pas fait des écoles, ni crèche, ni rien [avant de commencer l'école enfantine], il savait pas dire un

[17] Cette prise de conscience nous paraît remarquable et témoigne d'une même attitude envers l'école que celle des parents ayant placé explicitement leur enfant au jardin d'enfants pour les préparer à la vie scolaire (voir plus loin). Cela est d'autant plus frappant qu'aucun des parents des enfants en « échec » dans cette même situation n'a tiré ce genre de conclusion, même en apprenant les difficultés de ce dernier.

> mot en français, il disait : 'Bonjour, s'il vous plaît, merci', rien d'autre… Alors le début, ça a été très difficile. A plusieurs reprises il est parti de l'école, on a dû m'appeler au travail, il pleurait. C'était très, très difficile, il voulait pas rester. *Bon, j'ai pas fait la même erreur avec ma fille. Là, je l'ai mise deux fois par semaine à la crèche, pour qu'elle apprenne un petit peu…* » (famille n° 1, d'origine portugaise, souligné par nous).

Parmi les sept bons élèves ayant fréquenté un jardin d'enfants, on remarque que pour trois familles au moins, ce placement ne relève pas exclusivement d'un besoin de garde d'enfant pendant le travail des parents (d'ailleurs la plupart des bambins n'ont fréquenté ces institutions qu'à temps très partiel) mais d'une *stratégie éducative* explicite, dans le but de les préparer à l'école. Cela montre que pour ces parents, la scolarité de l'enfant est préparée, investie, avant même qu'il ait atteint l'âge scolaire :

> « Les deux, on les a inscrites au *Trèfle* (jardin d'enfants) parce qu'on a trouvé que c'était très bien de sociabiliser déjà les enfants à l'école, de les préparer, pas les mettre tout d'un coup à l'école ; et on a trouvé très bien, parce qu'on avait commencé lentement et puis la deuxième année, elles allaient tous les après-midi… Et c'est vrai que ça leur a fait plus de bien qu'autre chose » (famille n° 7, d'origine espagnole).

> « Oui [le jardin d'enfants l'a aidé pour l'école], parce quand il était tout petit, il était insupportable, vraiment, on savait pas quoi en faire, hein, et puis d'être entouré de gamins, ça lui a fait du bien et surtout après, d'être allé à l'école, de retrouver les mêmes enfants, ça a été une [aide] énorme, pour lui, pour nous aussi d'ailleurs ; ça a été très positif. J'ai une collègue qui a une petite fille et chaque fois je lui dis : 'Va la mettre tout de suite au jardin d'enfants', j'ai trouvé vraiment que c'était bien pour lui » (famille n° 15, d'origine portugaise).

> « Avant l'école on les a mis au jardin d'enfants. Ils y sont allés tous les deux, les deux ans [avant l'école enfantine], ils y allaient deux fois par semaine. Parce que bon, on s'est dit que ça les aiderait un petit peu à démarrer l'école, c'était un plus, quoi ! Moi je pense que ça les a aidés, justement, à une continuation. Pour eux, le jardin d'enfants, c'était l'école, quoi ! Ils disaient : 'on va à l'école', même si c'était le jardin d'enfants… Pour nous, pour nos enfants, on a ressenti ça comme un bien… On a toujours pensé que ça les aiderait, bon, ben je pense qu'on s'est pas trompé ! » (famille n° 9, d'origine espagnole).

Une autre petite fille, qui a su parler très tôt, a été mise au jardin d'enfants à deux ans et demi, également dans un but de socialisation, mais elle s'est mise dès lors à bégayer car la proximité des autres enfants a révélé des problèmes de contact non encore résolus à ce jour. La fillette, très stimulée à la maison, est bonne élève et semble se réfugier dans un travail scolaire scrupuleusement exécuté pour fuir ses problèmes relationnels. Les deux autres enfants ont bien vécu leur passage dans les institutions de la petite enfance. Pour l'un, exceptionnellement précoce dans ses apprentissages, cela a été le facteur déclenchant qui a conduit ses parents, sur le conseil de l'éducatrice de la crèche et de l'enseignante de 1ère enfantine, à demander (et à obtenir) une dispense d'âge pour sauter la 2e enfantine. Pour la seconde, placée en crèche à treize mois (les deux parents travaillent à plein temps), l'expérience a été si positive qu'elle pleurait au moment de retourner à la maison où ne l'attendait aucun autre enfant ; au point que sa mère nous a dit en riant que cela lui faisait honte quand elle allait la rechercher…

1.3 En bref…

Bien qu'il n'y ait pas de lien mécanique de cause à effet entre pré-scolarisation et réussite scolaire au début de l'école primaire, il est indéniable que dans ce petit groupe de familles de milieu populaire se dessine une tendance qui fait de la fréquentation des institutions de la petite enfance un facteur facilitant cette réussite. Parmi les élèves en difficulté, on retrouve deux fois plus souvent des enfants qui n'ont connu aucune forme de pré-scolarisation.

Parmi les bons élèves qui n'ont pas fréquenté un jardin d'enfants, les deux qui ne sont pas d'origine albanaise[18] ont en quelque sorte bénéficié de compensations indirectes. L'un a suivi l'école enfantine dans un établissement aux exigences élevées, ce qui l'a particulièrement bien préparé à l'entrée en primaire dans une école où l'on ne peut placer la barre aussi haut. Les difficultés de l'autre à son entrée en 1ère enfantine ont renforcé l'investissement de la mère par rapport à la scolarité de ses enfants. Par ailleurs, le fait que plusieurs parents des enfants qui réussissent aient fait de la fréquentation du jardin d'enfants une stratégie explicite de préparation à la vie scolaire est un bon indicateur de leur intérêt pour la scolarité de leur(s) enfant(s) et de leur investissement à cet égard. Cela montre également que si la fréquentation d'une institution de la petite enfance ne peut être invoquée comme facteur unique et systématique de réussite scolaire, elle reste un élément favorable de poids à prendre en compte parmi d'autres qui contribuent à créer les conditions de cette réussite. Il semble d'ailleurs que ce ne soit pas la seule fréquentation de ces institutions qui agisse en tant que telle. Ce qui paraît significatif, c'est bien le sens d'un tel placement pour les parents. Ceux-ci n'auront en effet pas la même attitude face à la scolarisation de leur enfant s'ils ont choisi ce type de placement comme une solution parmi d'autres à un problème de garde d'enfant, ou au contraire dans un but explicite de le préparer au mieux à l'école. Autrement dit, au-delà de l'effet bénéfique de l'expérience elle-même du jardin d'enfants pour l'intéressé, la stratégie et l'investissement éducatifs de ses parents manifestés par ce placement se révèlent tout aussi importants pour son avenir scolaire.

2. Le rapport à l'institution scolaire et à ses acteurs

Afin de mieux comprendre la diversité des investissements parentaux à l'égard de la scolarité de leur enfant (donc la place occupée par l'école dans la famille), nous avons cherché à savoir quel rapport les parents entretiennent avec l'école en tant qu'institution; autrement dit, la valeur et le sens qu'ils lui accordent ou leur degré d'engagement par rapport aux finalités de l'école. Pour cela nous leur avons demandé comment ils avaient vécu leur propre scolarité, quels souvenirs, bons ou mauvais, ils en gardent mais aussi leurs sujets de satisfaction ou leurs critiques à l'égard de l'école suivie par leur enfant (éventuellement par comparaison avec ce qu'ils avaient connu), leur appréciation de l'enseignante et de l'information reçue, ce qu'ils attendent de l'école en général. A ceux qui viennent d'un autre pays, nous avons demandé en quoi l'école primaire genevoise actuelle diffère de ce qu'ils avaient connu dans leur lieu d'origine et de ce qui s'y passe encore aujourd'hui.

2.1 Scolarité des parents

Dans la majorité des familles de notre corpus, quelles que soient les performances scolaires des enfants par ailleurs, l'un des deux parents au moins a un souvenir plutôt positif de sa propre scolarité. S'il est vrai que dans la plupart des cas, c'est la mère qui garde le meilleur

[18] Nous considérons les familles albanaises comme un cas un peu à part, du fait que par tradition culturelle, semble-t-il, et souvent aussi pour des raisons économiques, elles ne recourent pas aux institutions de la petite enfance.

souvenir de sa scolarité alors que le père en a un plus mitigé, voire peu enthousiaste, il existe des familles où les deux parents disent avoir bien aimé l'école. Deux pères au moins regrettent de n'avoir pu faire d'études ; l'un d'eux envisage même d'étudier le droit, si c'est possible, à son retour au Kosovo. Ce qui fait la différence entre les familles de bons et de moins bons élèves à ce propos, c'est la proportion de parents ayant un souvenir négatif de leur période scolaire mais aussi «l'usage » différent que les autres font, le cas échéant, de leurs bons souvenirs : les uns prennent appui sur leur propre expérience pour valoriser l'école alors que les autres s'y réfèrent plutôt pour critiquer l'école actuelle. En fait, ce qui est déterminant paraît être le type de rapport que les parents établissent entre leur propre scolarité et celle de leur enfant et non pas tant le fait en soi d'avoir été bon ou mauvais élève ou encore d'en garder des souvenirs positifs ou négatifs.

Une image positive de l'école

Dans la totalité des douze familles dont l'enfant va bien à l'école, l'un des deux parents au moins (le plus souvent la mère) garde un très bon souvenir de son passage à l'école. Une demi-douzaine de mères d'origine portugaise ou espagnole ont fait quelques années d'école secondaire (dont deux d'entre elles en France) et avaient commencé d'y apprendre le français et parfois l'anglais. Elles ont interrompu leur scolarité pour des raisons financières et/ou parce qu'il leur tardait de travailler pour s'émanciper de leur famille mais toutes disent le regretter. L'une d'entre elles, qui ne se satisfaisait pas de faire des ménages en arrivant à Genève et « en voulait plus », a d'ailleurs suivi une formation du soir tout en travaillant la journée et se retrouve aujourd'hui secrétaire comptable. Voici comment ces mères parlent de leur scolarité et/ou de leurs regrets :

> « Oui, oui, là ça m'a passé mais j'ai eu une période où je faisais même des cris, j'en pleurais, ça me manquait trop, trop [de ne pas pouvoir continuer une formation]… Au Portugal, j'avais tous les livres depuis le début de l'école et puis j'avais dit à mon mari : 'Je vais prendre tous les livres ici et puis je vais faire [comme] que je suis à l'école, commencer à lire tout ça'. Et puis j'étais arrivée là-bas et puis j'avais plus les livres, ils avaient disparu. Alors là j'en ai pleuré, j'ai eu de la peine à m'en remettre, presque une semaine j'arrivais plus à manger, je cherchais partout mes livres mais je pense que ma mère, elle les a [jetés] » (famille n° 1, d'origine portugaise).

> « Oui, moi j'aimais bien aller à l'école. J'ai fait la dernière année de bac (en France) pour être infirmière et j'ai arrêté pour venir ici. J'ai pas continué mais j'aimais bien. Il me manquait une année et je l'ai pas faite et maintenant je regrette beaucoup » (famille n° 15, d'origine portugaise).

> « Bon, j'étais un peu paresseuse mais j'avais aussi de bons résultats. Je me souviens ma sœur, elle, elle détestait l'école mais moi, oui [j'aimais bien l'école]. Si j'avais pu continuer, je pense que j'aurais continué mais bon, avec la vie comme ça, mes parents ils ont fait ce qu'ils ont pu mais… » (famille n° 10, d'origine portugaise et albanaise).

Les trois mères albanaises du Kosovo n'ont que l'école obligatoire à leur actif car, comme elles le déplorent, il n'était pas de tradition de faire étudier les filles :

> « J'ai beaucoup aimé l'école mais j'ai pas aimé tellement la façon de continuer, [c'était pas] comme j'aimerais, moi. Les parents donnent pas tellement le droit aux filles de continuer l'école » (famille n° 22, d'origine albanaise).

> « Oui, j'avais énormément de plaisir [d'aller à l'école]. Seulement je regrette que chez nous, c'était l'habitude, la tradition, en tant que fille, je pouvais pas continuer l'école.

> Parce que vraiment j'ai envisagé, quand j'étais petite, de terminer une formation professionnelle ou autre chose… Oui, j'ai de très bons souvenirs [de l'école] et en plus, j'étais vraiment une bonne élève, dès le début jusqu'à la 7e classe ! » (famille n° 11, d'origine albanaise).

Manifestement, ces deux personnes partagent la conception de la société d'accueil, pour ce qui est du statut de la femme et donc de la formation des filles.

Parmi les trois mères restantes de ce groupe de bons élèves, deux ont suivi une scolarité très minimale mais leur mari est davantage scolarisé et prend en charge le suivi scolaire de l'enfant. La dernière, suissesse, a fréquenté le Cycle d'orientation à Genève (en section générale) et a fait un apprentissage de commerce.

Un rapport ambivalent à l'école

Dans six des onze familles dont l'enfant est en difficulté, on trouve au moins un parent qui a plutôt des bons souvenirs de sa propre scolarité. Mais comme on le verra, ces derniers s'y réfèrent davantage pour critiquer l'école de leur enfant que pour y puiser des ressources leur permettant d'accompagner leur enfant. Ou alors, l'école qu'ils ont connue est tellement éloignée de celle d'ici qu'ils ne peuvent s'appuyer sur leur expérience pour aider leur enfant. C'est ce qui semble être également le cas dans deux autres familles (albanaise et africaine) dont les parents n'ont que des souvenirs très vagues de l'école qui ne paraît pas avoir constitué une expérience marquante pour eux.

Enfin, dans trois familles monoparentales, la mère qui ne peut absolument pas compter sur le père absent pour accompagner la scolarité des enfants (ni pour quoi que ce soit d'autre, d'ailleurs) a vécu une scolarité difficile (enseignement spécialisé, classe pré-professionnelle) ou « n'aimait pas apprendre ». L'une d'elles (qui a dû changer plusieurs fois de système scolaire) a franchement détesté l'école dont elle ne comprenait pas – et ne voit toujours pas – l'utilité, au point que les difficultés actuelles de ses enfants la confortent dans l'image négative qu'elle en a :

> « Disons que l'école, je trouve quand même pas mal qu'on apprenne à lire, c'est bien mais je trouve que c'est trop du bourrage de crâne, moi je trouve, de l'école, j'ai pas retenu grand-chose. Il y a des trucs qui étaient tellement durs que je les ai même pas du tout… on peut pas assimiler ça, y a trop de choses à apprendre, c'est trop dur par rapport à l'âge qu'on a, voilà, c'est trop tôt, il faut laisser les enfants un peu s'intégrer. Ça dépend de ce qu'ils font : lecture, écriture, l'orthographe, tout ça, ça va, c'est bien, mais quand on commence à nous prendre la tête avec la géographie, l'algèbre ou des conneries pareilles, qu'est-ce qu'on en a à foutre ? Parce que qu'est-ce qu'on va faire avec ça, quoi ? Franchement, moi j'ai rien retenu de l'école, quoi ! Ça m'a jamais été utile, ça m'a pas été utile jusqu'à maintenant et c'est pas à partir de maintenant que ça va m'être utile, jusqu'à mes vieux jours, je pense pas… Il y a trop de choses [à apprendre], ouais, les miens ils arrivent pas à suivre non plus… » (famille n° 14, d'origine suisse).

Or il est notoire que les parents ayant eux-mêmes connu des difficultés scolaires se sentent assez démunis d'un point de vue cognitif et émotionnel pour aider et soutenir leur enfant dans son travail scolaire (voir Papillon et Paquin, 1997). Cela contribue à créer un sentiment d'incompétence éducative chez certains parents dont nous reparlerons plus loin.

2.2 Comparaison avec d'autres systèmes scolaires

Quand on demande aux parents ce qu'il y a de différent entre le système scolaire de leur pays d'origine[19] et ce qu'ils perçoivent de l'école primaire genevoise, ils l'expriment sur trois registres. Premièrement, en termes de *rythmes* et de *programmes*. Par exemple, certains apprentissages commencent et sont acquis plus tôt dans leur pays :

> « En France, à l'école où on allait, j'ai l'impression que ça allait plus vite. J'ai l'impression que ça va trop lentement [ici]. Parce que moi, je compare à mon fils qui est aujourd'hui en 1ère primaire et je me dis que moi, à son âge, j'en savais beaucoup plus » (famille n° 9, d'origine espagnole).

> « Je me rappelle, quand j'avais sept ans, je savais lire, déjà. Maintenant ici, à l'école primaire, ils arrivent à la fin de l'année, ils savent pas lire ! » (famille n° 2, d'origine portugaise et yougoslave).

Pour d'autres, c'est l'inverse, les enfants sont plus avancés en Suisse :

> « Là-bas (au Portugal), il y a pas la préparation d'avant, là-bas, on va directement à l'école primaire. Ici je trouve que c'est plus difficile, moi je vois, par exemple en 1ère primaire, ici, ce qu'il est en train de faire, c'est beaucoup plus avancé que [chez nous] » (famille n° 1, d'origine portugaise).

Ensuite, les différences s'expriment en termes de *pratiques pédagogiques* (on est plus ou moins sévère, il y a des punitions corporelles là-bas et pas ici, on apprend plus en jouant, etc.) :

> « Mais ici, c'est mieux. Moi, quand je suis allée à l'école – maintenant ils vont aussi en enfantine – mais avant non, on allait directement en 1ère primaire. La 1ère et la 2e primaire, j'ai fait seulement l'après-midi et après, la 3e et la 4e primaire, je suis allée le matin. Mais on ne jouait pas, n'est-ce pas ? Ils apprennent ici en train de jouer. Ah non, de mon temps, c'était plus sévère, y avait même la règle pour taper » (famille n° 6, d'origine portugaise).

> « Pour moi c'est différent aussi, l'école là-bas et ici, je trouve, c'est pas la même chose. A l'époque [où] j'allais à l'école, les profs, c'était dur, hein ! (fait le geste d'un coup de règle sur les doigts). Ici, je trouve, c'est pas assez dur, je pense, je sais pas, moi. Quand je vois les gamins, ils jouent des fois avec la maîtresse et tout ça… Nous, à l'époque, on faisait pas ça, avec la maîtresse, c'était [marcher] tout droit, hein ! » (famille n° 2, d'origine portugaise et yougoslave).

Enfin, les différences portent sur les *ressources humaines* et *matérielles* (locaux, infrastructures, matériel pédagogique, nombre d'enseignants) ; la comparaison s'effectue alors en défaveur du pays d'origine (Kosovo, Congo, Italie, Portugal) :

> « Ici, les enfants ils sont moins nombreux dans la classe que moi j'étais, [ici] il y a TOUT pour apprendre. Chez moi, il y avait que le professeur, les tables, le tableau noir, pis c'étaient nos parents qui achetaient les livres et tout ça. Des fois je dis à ma femme : 'Je sais pas comment un jeune il peut pas faire (réussir) l'école ici, il y a tout ! Si j'étais venu ici en Suisse, je faisais beaucoup d'école, je savais tout !' » (famille n° 22, albanaise du Kosovo).

[19] Il s'agit le plus souvent de celui qu'ils ont connu au moment de leur propre scolarité, mais parfois aussi du système actuel sur lequel ils ont des informations par le biais de la scolarité des cousins ou neveux qu'ils retrouvent régulièrement lors des vacances au pays d'origine.

> « A notre époque, il y avait beaucoup d'écoles catholiques, là-bas (au Congo), alors moi j'ai été à l'école catholique mais maintenant, il n'y a pas des plans (programmes), ça ne va pas, il n'y a rien, même [pas] des cahiers, il manque tout, tout » (famille n° 12, d'origine congolaise).

Quelques parents ne s'expriment pas à ce sujet ou estiment que les choses ont peu changé, ayant été eux-mêmes scolarisés en Suisse il n'y a pas si longtemps.

Il est intéressant de noter que ce ne sont pas les différences identifiées par les parents qui sont significatives en tant que telles mais bien ce qu'ils en font, les conclusions qu'ils en tirent. Ainsi l'approche ludique des apprentissages peut être considérée comme un progrès et donner une image positive de l'école, alors que pour d'autres parents il s'agit au contraire d'un certain laxisme, ce qui renforce leur vision négative de l'école. De même, le constat qu'en Suisse, certains apprentissages se font plus tard que dans d'autres pays (notamment en France) peut relever du simple constat qui ne déprécie pas l'école par ailleurs, alors que dans d'autres cas, cela contribue à semer le doute sur la qualité même de l'école.

Une école appréciée avec quelques réserves

Parmi les douze familles dont l'enfant va bien à l'école, une seule ne met pas en avant de différences particulières. Une autre mère de famille déplore que l'on n'y soit pas assez sévère. Six familles trouvent que l'école est «meilleure » en Suisse : elle dispose de davantage de moyens, commence plus tôt, on y avance plus vite, les enseignants sont attentifs aux enfants, exigeants au niveau de la discipline sans pour autant recourir aux châtiments corporels, on y pratique une pédagogie adaptée aux petits qui apprennent en jouant. Dans les quatre familles restantes, les parents constatent que les apprentissages, notamment la lecture, s'acquièrent un peu plus tard à Genève que dans leur pays d'origine ou en France mais ce constat ne débouche pas sur une attitude critique. Ils pensent en effet que l'écart se réduira avec le temps et qu'à la fin de leur scolarité, leurs enfants seront aussi bien formés que ceux des autres systèmes. Ils en conçoivent malgré tout quelques inquiétudes que nous analyserons dans leur appréciation plus globale de l'école.

Une école mal connue, dénigrée ou sur-valorisée

Parmi les onze familles dont les enfants sont en difficulté, plusieurs (quatre) ne voient pas de changement ou ne font aucune comparaison explicite. Dans deux autres cas, la comparaison est clairement en défaveur de l'école genevoise : on n'y est pas assez sévère, les méthodes ne favorisent pas l'apprentissage de la lecture (trop de jeux, pas assez d'exercices scolaires, abandon critiqué de la méthode syllabique). Pour une autre mère de famille, l'école est depuis toujours inadaptée aux besoins des enfants et cela ne s'est pas amélioré depuis la scolarité de la génération précédente. Enfin, quatre familles dont les enfants sont en difficulté trouvent que l'école d'ici est mieux organisée et surtout qu'elle dispose de davantage de ressources que dans leur pays d'origine. Ces parents sont ainsi tellement persuadés que dans une telle école, les élèves ont tout pour réussir, qu'ils attendent tout de l'institution et ne voient pas quel pourrait être leur rôle dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant. Ils n'interviennent donc pas dans ce sens et délèguent entièrement cette responsabilité aux enseignants, ce qui n'est peut-être pas sans lien avec les difficultés de leur enfant.

2.3 Appréciation de l'école et des enseignantes

Nous avons demandé aux parents en quoi ils étaient satisfaits ou insatisfaits de l'école, quelles demandes et/ou critiques ils avaient à formuler. Nous leur avons également demandé quels contacts ils avaient avec l'enseignante, comment ils la percevaient, si leur enfant se sentait à l'aise avec elle. Les appréciations (positives ou négatives) qu'ils donnent de l'école en général

et de l'enseignante en particulier sont fortement liées et se superposent souvent. Lorsqu'il s'agit de dire ce que l'on pense de l'école et des enseignants, on est frappé de constater à quel point les échos diffèrent entre les familles dont l'enfant va plutôt bien à l'école et celles dont l'enfant est en difficulté. Alors que les premières sont globalement positives, les secondes ont beaucoup plus souvent une vision critique et négative de l'école.

Un satisfecit quasi unanime

La quasi totalité des parents de « bons » élèves a une appréciation très positive de l'enseignante de leur enfant. Elle est « exigeante mais géniale », « super », elle « ose être sévère », elle a «beaucoup de patience et de gentillesse », elle est «attentive »… Bref, de manière générale, ces parents ont un bon contact avec elle, ils la trouvent disponible et d'un abord facile, elle a une bonne relation avec les enfants. Une seule mère déplore cependant qu'elle n'ait pas été suffisamment attentive aux difficultés relationnelles de sa fille (difficultés de contact avec les autres enfants), par ailleurs bonne élève.

Ces mêmes parents sont globalement satisfaits de l'école, de ce qu'elle apporte à leurs enfants, des méthodes d'apprentissage, des ressources dont elle dispose (appui pour les enfants en difficulté, cours de langue maternelle, activités parascolaires, bilans de santé). Ils n'expriment pas de critiques franchement négatives mais mettent parfois certains « bémols » à leur satisfaction. Ainsi, dans les trois familles considérant que l'école genevoise progresse plus lentement dans les apprentissages que d'autres écoles connues d'eux, on exprime une certaine inquiétude quant à ce rythme. Bien qu'ils soient persuadés que finalement, cet écart sera comblé par la suite, les parents craignent que ce ne soit au prix d'une soudaine accélération du rythme des apprentissages à la fin de l'école primaire ou au début du Cycle d'orientation, ce qui serait dommageable pour les élèves :

> « C'était au moment de la première réunion qu'on a eue où on était tous les parents et il y avait une dame, elle avait un enfant qui est grand et elle en avait un autre dans la classe de Xavier[20] (fils de l'interviewée) et elle disait qu'en 4e ça accélérait beaucoup trop vite et que là, c'était le bourrage de crâne et pis les devoirs en quantité, que ça démarrait trop d'un coup en 4e… Bon, nous on a pas encore vécu ça, on sait pas, mais c'est vrai que si ça se passe vraiment comme ça, ça aurait été un peu plus logique d'aller [un peu plus vite au commencement] » (famille n° 9, d'origine espagnole).

> « Ici, c'est très très peu les premières années : en enfantine et tout ça [on apprend] presque rien. Après, en 1ère année, c'est déjà un peu plus fort et puis après, quand ils arrivent au Cycle, tout à coup : vroum ! Les enfants ils arrivent pas, ils ont des difficultés, il y a des enfants qui n'arrivent pas à suivre… » (famille n° 19, d'origine espagnole).

Cette crainte n'est pas tout à fait sans fondement. Elle reflète l'expérience vécue par de nombreux enfants de milieu populaire. Il arrive assez fréquemment, en effet, qu'après un début de scolarité sans difficultés, ces dernières surviennent au moment du Cycle d'orientation. On peut attribuer cette évolution à deux facteurs. D'une part, avec la diversification et la complexité croissante des apprentissages, les parents n'arrivent plus, ou plus aussi bien, à suivre la scolarité de leur enfant et à l'aider pour ses devoirs. D'autre part, et c'est sans doute plus déterminant encore, les parents de milieu populaire, d'autant plus s'ils sont étrangers, se retrouvent démunis devant la complexité du système scolaire, la diversité des filières et des options. En d'autres termes, ils n'ont pas en main, contrairement aux parents autochtones et de milieu plus favorisé, les atouts leur permettant d'élaborer une

[20] Les prénoms d'enfants dans les citations sont fictifs.

véritable stratégie pour maximiser les chances de réussite de leur enfant et éventuellement infléchir son parcours scolaire[21].

Pour en revenir à notre propos, d'autres parents de ce groupe souhaiteraient encore davantage d'information concernant les programmes et la progression de leur enfant. Deux mamans albanaises du Kosovo, sensibilisées à la question de l'intégration des enfants étrangers, estiment que l'école devrait faire davantage encore pour venir en aide aux enfants non francophones, tout en précisant que ce n'est pas nécessaire pour leur enfant (qui réussit bien). Par ailleurs, la mère reprochant à l'enseignante de sa fille de n'être pas assez attentive aux problèmes de contact de cette dernière déplore plus généralement que l'école n'apporte de l'aide qu'aux élèves ayant des difficultés strictement scolaires et n'ait pas une vision plus globale des enfants, incluant les troubles du comportement qui pourraient à terme nuire aux apprentissages. Cette prise de position atteste par ailleurs d'une conception des choses de type « classe moyenne ». Enfin, quelques parents, sur un fond de satisfaction à l'égard de la mission d'enseignement de l'école, expriment quelques critiques concernant des aspects moins directement scolaires : les enfants apprennent des gros mots à la récréation et n'y sont pas assez surveillés (bagarres, fugues), il n'y a pas de « patrouilleuses scolaires » pour faire traverser la route aux enfants.

Ainsi, les parents des « bons » élèves, à une exception près, malgré quelques critiques modérées et qui vont plutôt dans le sens d'une amélioration de l'école considérée déjà comme satisfaisante, ont un rapport très positif à l'institution et aux institutrices responsables de leurs enfants. Contrairement aux parents de l'autre groupe, ils adoptent moins facilement une attitude fataliste à l'égard de l'avenir et ont d'ailleurs de grandes attentes à l'égard de l'école, que leur propre parcours les conduit souvent à considérer comme un facteur de progrès et de mobilité sociale :

> « Aujourd'hui, sans école, on va nulle part ! Même pour balayer les rues, on demande des diplômes, alors je veux dire, c'est pas seulement à Genève, en Espagne, c'est pareil, on demande déjà l'école primaire partout… Parce que ma mère, mon père, ils allaient à l'école quand il y avait pas de travail à la maison, quand ils pouvaient y aller. Je veux dire, aujourd'hui, c'est obligatoire… Pour nous c'est très important ; on y tient en tout cas, on tient à les suivre » (famille n° 9, d'origine espagnole).

> « J'aime bien que mes enfants, comment il faut dire, mon fils, qu'il devienne, je sais pas, médecin ou avocat, tout ça… Moi je travaille [pour] qu'il fait des études, je veux pas que mon fils devient serveur [comme moi] » (famille n° 22, albanaise du Kosovo).

> « [Il fera] ce qu'il veut … ce que nous on a pas pu faire avant … mieux que nous en tout cas, mieux que nous, on dira » (famille n° 15, d'origine portugaise).

> « L'école, c'est tout l'avenir, pour moi. Aujourd'hui, dans les temps qu'on est, si il y a pas l'école, si on étudie pas, on fait des ménages, comme moi, c'est ce que je lui dis. Malgré que j'ai étudié tout ça, ça me sert à rien, parce que j'ai pas pu aller assez loin, donc ça il le sait… (silence)… Mais moi je lui fais confiance, je pense qu'il arrivera » (famille n° 1, d'origine portugaise).

[21] Outre les demandes de dérogation qui ont tendance à augmenter, notamment dans les milieux sociaux les plus favorisés, les stratégies consistent par exemple à faire intervenir des tiers au bon moment (répétitrice, cours d'été, échange linguistique, etc.) ou à multiplier dans la vie quotidienne et pendant les vacances des activités visant explicitement à soutenir et/ou à renforcer certains apprentissages.

Le fait d'avoir un projet pour l'avenir de l'enfant, notamment en termes de réussite et de mobilité sociales, pousse indiscutablement les parents à s'investir dans l'accompagnement de la scolarité de l'enfant, à soutenir ce dernier de multiples façons, comme nous le verrons.

Mécontentement et perplexité

Le tableau est assez différent dans le groupe des onze familles dont l'enfant est en difficulté. On a grosso modo deux cas de figure. Dans six familles (plus d'une sur deux), les parents sont plutôt, voire franchement négatifs à l'égard de l'école *et* de l'enseignante. Dans quatre autres familles, dont les parents estiment que l'école genevoise est meilleure que celle de leur pays d'origine, on est globalement satisfait de l'école et une fois même, très élogieux à l'encontre de l'enseignante. Mais il s'agit soit de parents qui n'ont pas véritablement conscience des difficultés de leur enfant et/ou de parents qui, comme on l'a dit plus haut, sont si profondément persuadés qu'une telle école est capable de résoudre tous les problèmes qu'ils lui délèguent entièrement la prise en charge de l'avenir scolaire de leur enfant. Ce sont aussi des parents qui sont si éloignés du système scolaire (souvent, d'ailleurs, ils ont à peine rencontré la maîtresse) qu'ils n'en comprennent pas vraiment le fonctionnement ni les exigences et lui font une confiance aveugle. Un couple de parents africains est par exemple extrêmement reconnaissant que leurs filles soient tout simplement scolarisées et aient l'occasion d'apprendre le français ; dès lors ils ne cherchent pas davantage à comprendre comment cela fonctionne ni à savoir si leurs enfants satisfont aux normes scolaires (il faut dire qu'en tant que requérants d'asile, ils ont d'autres soucis). Enfin, une mère de famille est satisfaite de l'école et particulièrement de l'enseignante car cette dernière s'est beaucoup mobilisée pour comprendre ce qui n'allait pas chez sa fille, a vraiment individualisé la prise en charge de la fillette, ce qui a eu des effets positifs par la suite (amélioration visible, même s'il reste des problèmes à résoudre).

Il est intéressant maintenant de voir de plus près ce que les parents d'élèves en difficulté reprochent à l'école et aux enseignantes. En gros, les arguments avancés pour expliciter les motifs d'insatisfaction relèvent de quatre registres : pédagogique, relationnel, communicationnel et organisationnel. Dans tous les cas de figure, la démarche consiste à attribuer les causes de l'échec à des éléments extérieurs à la famille et à l'enfant, en l'occurrence à l'organisation de l'école et à l'attitude ou aux pratiques des enseignantes.

Les arguments de type *pédagogique* sont les plus fréquents. Ils vont de considérations générales sur l'école (qui ne respecte pas le rythme de développement des enfants, tue leur imagination, leur bourre inutilement le crâne) aux critiques sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, la trop grande place laissée aux jeux ou sur le type de devoirs donnés.

> « Je trouve qu'ils font pas vraiment le nécessaire à l'école pour apprendre aux gamins. Ils sont capables de prendre les gamins et d'aller faire un tour en car et aller voir la montagne et c'est les parents, à la maison, qui doivent apprendre à lire au gamin… C'est vrai que je trouve qu'il y a trop de laisser-aller… » (famille n° 18, d'origine portugaise).

Dans une famille, le père déplore un manque de sévérité, trop de liberté laissée aux enfants (on ne les pousse pas assez), une approche pas suffisamment scolaire, selon lui :

> « A l'école, ils ont une liberté [trop grande], des fois ils jouent avec la maîtresse. C'est pour ça, les profs, je trouve, ils devraient être plus durs, plus sévères, parce que chez nous, tu fais un mot de travers, ils te tapaient comme ça avec un bâton, après, tu réfléchis, hein ! » (famille n° 2, d'origine portugaise et yougoslave).

Dans une autre famille, la mère ne comprend pas le but poursuivi par la maîtresse en donnant des punitions qu'elle estime inadaptées. Selon elle, il faudrait profiter de l'occasion pour effectuer un certain « drill » scolaire :

> « Quand ils font une faute et qu'ils font certains trucs interdits, on les met dans la salle de couture ou à faire ranger les livres ; moi je trouvais mieux que les choses qu'il a pas apprises, qu'elle les lui faisait faire trente ou quarante fois et ça les lui met dans la tête » (famille n° 21, d'origine portugaise).

Pour une autre mère qui a un peu l'impression que son fils a perdu sa motivation en raison d'une pédagogie inadaptée, c'est exactement l'inverse :

> « S'il avait pas fini dans les temps, il pouvait pas jouer avec ses camarades de classe. Alors déjà en 1ère enfantine, hein, on le punissait s'il ne pouvait pas finir son travail. Ça c'est une chose qui déjà, je trouvais, c'est pas très bien. Parce que je crois qu'un enfant de 1ère enfantine a le droit de jouer et il doit apprendre à s'intégrer dans un groupe, donc apprendre à jouer aussi avec les autres ; ça fait partie de son intégration dans la société, aussi » (famille n° 20, d'origine suisse).

Plusieurs parents critiquent les *méthodes* utilisées pour l'apprentissage de la lecture, et regrettent notamment l'abandon de la méthode syllabique qu'ils ont eux-mêmes connue (comme aussi certains de leurs enfants plus âgés) :

> « Pour la manière d'apprendre [je ne comprends pas] pourquoi elles (les enseignantes) font comme ça… Franchement, de notre temps c'était pas comme ça, dans le temps des filles (plus âgées, d'un premier mariage) pas non plus et maintenant, on fait un petit commencement de dessin et après, les enfants ils doivent savoir le reste et je me dis : 'Bon c'est quand même bizarre'… Je pense qu'ils ont pas beaucoup de temps pour expliquer et faire lettre par lettre et les mélanger un petit peu… La logopédiste, elle, elle apprend lettre par lettre et elle sait carrément lui mettre dans la tête un 'D', un 'B', tout ça et je lui dis : 'Pourquoi ça se passe pas comme ça à l'école ?' » (famille n° 21, d'origine portugaise).

> « *Mère :* Là-bas (au Portugal), la 1ère primaire, c'était différent, même pour lire et tout, hein, parce que là-bas, on apprenait les lettres. *Père :* Voilà ! Avec les voyelles, les consonnes, c'est normal, non ? *Mère :* Et après, on avait les mots à quatre lettres, on apprenait à rassembler comme ça, on passait aux mots de cinq lettres, six lettres, c'était vraiment pour apprendre à [lire]… Juste après, en 2e primaire, alors là, ça devenait de plus en plus difficile » (famille n° 18, d'origine portugaise).

Cela va dans le sens de recherches nord-américaines et françaises constatant que les parents en général, et ceux de milieu populaire en particulier, se sentent souvent dépassés et désorientés par l'évolution constante du système scolaire, le changement de méthodes et d'exigences à l'égard des élèves (voir Papillon & Paquin, 1997 et Céu Cunha, 1998).

Dans la famille citée en dernier lieu, le père estime que les devoirs donnés aux enfants sont trop difficiles. Cet argument pédagogique se poursuit par des arguments de type *organisationnel*, en ce sens que ce fait, de même qu'une méthode d'apprentissage de la lecture inadéquate, met trop les parents à contribution. Bref, d'une certaine manière, l'école n'assume pas sa mission, argument repris par une autre mère pour des raisons un peu différentes :

> « Moi je trouve pas logique, c'est que les parents – comme moi je bosse neuf heures, ma femme pareillement – on arrive à la maison, on est les deux vraiment à plat et on doit encore, *nous*, faire faire des leçons, leur apprendre à lire et à écrire… [Dans ma

> famille], on était quatre gamins et puis on a appris tout à l'école, pas avec ma mère, c'est pour ça que je trouve pas normal qu'ils leur donnent des feuilles pas possibles à faire à la maison. C'est les parents qui doivent encore perdre leur temps et apprendre à lire aux gamins… Supposons que c'est un compatriote à moi qui sait pas lire ou un Yougoslave ou un Albanais qui vient d'arriver depuis son pays, un réfugié, comment il va expliquer à son gamin si lui-même il sait pas lire ? Moi je vous dis que ce jour-là, j'étais enragé, je voulais aller trouver la maîtresse et lui demander, pour finir, 'Qui est la maîtresse ?', si c'est elle ou si c'est moi ? « (famille n° 18, d'origine portugaise)[22].

> « Alors je fais les devoirs avec lui mais je pense qu'il doit aussi pouvoir jouer à la maison et puis je veux pas qu'il passe toute sa vie à l'école. Je trouve qu'en 1ère primaire, faut pas trop axer là-dessus, non, moi je pense que c'est le rôle de l'école d'apprendre à lire et à calculer à un enfant, c'est pas aux parents » (famille n° 20, d'origine suisse).

Dans ce même registre *organisationnel*, des parents déplorent que l'école n'offre pas d'aide aux devoirs dès le commencement de l'école primaire :

> « Alors je sais qu'il y a des classes après quatre heures pour les devoirs mais là, je sais pas si elle pourra [y aller], elle a pas de devoirs encore…. Et là, ce serait peut-être [bien]. Comme je suis pas là, après il y aurait quelqu'un pour s'occuper d'elle. Peut-être elle pourra aller une heure là-bas, je vais voir avec la maîtresse. Si elle avait une heure ou deux de plus avec quelqu'un qui s'occupe peut-être avec elle un peu plus, parce que, comme elle a dit la maîtresse, si elle est dans un petit groupe, elle arrive à suivre un peu plus ; peut-être si on est là avec elle un peu plus souvent individuellement, qu'elle arrivera à avoir de meilleurs résultats » (famille n° 2, d'origine portugaise et yougoslave).

> « *Interviewer :* En fait, pour vous, ça serait bien s'il y avait quelque chose qui était organisé par l'école pour les devoirs ? *Père :* Oui, surtout pour les petits parce qu'il y a toujours des difficultés pour les devoirs, parce que nous on peut pas aider pour quelque chose, c'est ça le problème. C'est sa sœur (qui est en 4e primaire) qui l'aide mais c'est un peu dur, c'est un peu dur… Quand ils font leurs devoirs, c'est tout en français et puis sa maman, elle va pas parler français… Peut-être ceux pour qui les parents ils savent le français, peut-être c'est pas difficile mais lui, nous on peut pas aider » (famille n° 5, albanaise du Kosovo).

Ces deux derniers groupes de citations montrent que pour certains parents de milieu populaire, le travail scolaire à la maison peut être problématique pour plusieurs raisons. Certaines fois pour des questions de langue (familles d'immigration récente). Pour d'autres, des horaires professionnels contraignants limitent la disponibilité des parents à l'égard d'un enfant qui aurait précisément besoin d'être davantage soutenu et stimulé en raison de ses difficultés. Quelques-uns, enfin, semblent avoir une perception erronée de ce que l'école attend d'eux et s'imaginent à tort devoir jouer les professeurs à la maison.

Si l'on reprend maintenant la liste des critiques, quelques parents regrettent aussi que les effectifs des classes soient trop élevés :

> « Ce que je trouve dommage dans les classes, c'est qu'ils sont carrément trop d'élèves : 22, 23 par classe… Avec 22 élèves c'est trop compliqué parce que je crois

[22] Il est à noter que la mère n'est pas de cet avis. Elle trouve normal d'aider son fils à faire ses devoirs, comme sa propre mère l'a déjà fait. Cela pose alors le problème du désaccord entre la mère et le père, la première étant probablement au courant de ce qui se fait à l'école, alors que le second tient de « grands » discours, très généraux, coupés du réel.

> qu'il y a pas mal d'élèves, sur le lot, sur 22 élèves, il doit bien y avoir, je sais pas, je dis comme ça, entre 7 et 10 qui ont de la peine. Une seule maîtresse avec autant d'enfants, ben c'est pas gérable pour la bonne raison qu'elle a pas le temps de s'occuper de chaque enfant qui ont des difficultés. Et puis de ce fait, que les difficultés ne sont pas prises au moment voulu, parce qu'elles doivent avancer, qu'elles ont des programmes à tenir puis des horaires à tenir, eh ben les enfants qui ont des difficultés, ils pataugent dans la semoule et puis ils se retrouvent recalés de nouveau dans la même année... » (famille n° 14, d'origine suisse).

Certains parents avancent des arguments de type *communicationnel*, en ce sens qu'ils ne semblent pas retirer grand-chose des réunions de parents ou ne pas percevoir leur utilité. De manière générale, ils semblent manquer de points de repères pour suivre la progression de leur enfant. De leur point de vue, ils n'ont pas d'informations suffisantes (ou suffisamment accessibles) pour comprendre ce qui se passe à l'école, notamment concernant les méthodes de travail et d'enseignement, afin de pouvoir aider leur enfant :

> « Le défaut qu'il y a, c'est que on sait pas où ils en sont, en tout cas Julie, je sais pas où elle en est du programme, je sais pas qu'est-ce qu'elle doit savoir… Il me semblait qu'à la fin de l'année, ils devaient savoir en tout cas lire, écrire, il y avait quelque chose en tout cas qu'ils devaient savoir faire. Et puis là, je sais pas, j'ai l'impression que j'ai pas de [points de repère], j'ai du mal à me repérer… C'est difficile de prendre rendez-vous [avec la maîtresse], du moment où on sait pas où ils en sont. Moi, ses lacunes, par exemple en lecture, je sais pas si c'est normal ou pas normal. Donc si je me dis 'Bon, c'est pas normal', je vais voir la maîtresse pour savoir pourquoi il y a du retard ou quelque chose, je le ferais, moi. Mais du moment où je sais pas… » (famille n° 4, d'origine suisse).

> « C'est difficile [de savoir ce qui se passe en classe]. Des fois je veux lui apprendre mais les méthodes c'est pas pareil, alors des fois on a peur de pas faire pareil, de les encombrer, si vous voulez, parce que moi je lui apprends d'une façon et puis les maîtresses lui apprennent d'une autre et puis finalement, je sais pas si ça les arrange un peu plus ou si ça les dérange… Alors des fois, on a peur de faire faux » (famille n° 2, d'origine portugaise et yougoslave)[23].

> « J'aimerais bien connaître un petit peu, par exemple, pendant qu'on a notre réunion, nous faire un programme. Enfin je sais pas, peut-être que c'est un peu trop [demander] mais dire à quel moment de l'année elle va aborder tel sujet et de quelle manière, avec quelle méthode » (famille n° 20, d'origine suisse).

Enfin, les rares critiques proférées à l'encontre de l'enseignante appartiennent essentiellement au registre *relationnel*. On lui reproche d'être « trop froide », d'avoir de mauvais contacts avec les parents (voir chapitre suivant) ou avec l'enfant. Certains élèves sont effrayés ou leur mère a l'impression qu'ils ne sont pas considérés dans leur dimension personnelle :

> « La maîtresse qu'elle a maintenant, ça se passe pas très bien, c'est plutôt difficile… J'ai l'impression qu'elle se referme sur elle, avec Mme X. Sa maîtresse est quelqu'un qui crie, elle crie beaucoup, donc elle a peur, elle a peur de faire des fautes, donc en fin de compte elle avance pas… Je suis pas psychologue ni maîtresse d'école mais je pense que la relation entre une maîtresse et puis un élève est très importante. Quand le

[23] Au dire des enseignantes concernées par les deux dernières mères citées, il s'agit de personnes « pleines de bonne volonté » mais manifestement débordées par des problèmes familiaux ou d'organisation du temps. Par ailleurs, malgré le souci qu'elles manifestent à propos de leur enfant, elles ne viennent pas spontanément voir la maîtresse à ce sujet mais attendent d'être convoquées. Elles ne recherchent donc pas activement l'information qui semble leur manquer.

> contact il passe pas ou il passe très mal, l'enfant il peut être en échec » (famille n° 4, d'origine suisse).

> « Avec les deux autres maîtresses, c'était axé sur le travail et j'avais l'impression qu'elles connaissaient absolument pas Jean (son fils). Elles étaient pas… elles discutaient pas de l'enfant » (famille n° 20, d'origine suisse).

Dans ce groupe de familles, certaines, suite à une scolarité mal vécue par les parents, n'attendent plus grand-chose de l'école, reproduisant de génération en génération une sorte de déception, voire de méfiance à l'égard de l'institution. D'autres, au contraire, idéalisent l'école genevoise (par opposition à celle de leur pays d'origine) et en attendent tout, sans réaliser qu'elles pourraient être partie prenante et ont un rôle à jouer dans la scolarité de leur enfant. D'autres, enfin, ont vis-à-vis de l'école des attentes un peu comparables à celles des parents de l'autre groupe mais elles semblent aussitôt invalidées par une sorte de pessimisme quant aux possibilités réelles de s'en sortir. On ne retrouve pas cette belle confiance en l'avenir qui caractérise les parents de l'autre groupe, comme s'ils ne pouvaient pas vraiment y croire :

> « Oh, des projets comme ça (concernant l'avenir de sa fille), il faudrait mieux pas les faire, parce que déjà pour moi, je les fais pas ! Non, j'aimerais qu'elle réussisse dans sa vie, c'est sûr, qu'elle ait des connaissances mais bon, ça on peut pas, je peux pas prévoir. Moi j'aimerais qu'elle apprenne le plus possible, ça c'est vrai. Parce que dans la vie, c'est vrai qu'avec les années, on voit que si on a pas une bonne culture, si on a pas une bonne connaissance de la vie, ben on est un petit peu handicapé, alors j'aimerais qu'elle apprenne le plus possible [à l'école], parce que à la maison, je sais que je pourrai pas lui donner *(silence)*… Alors j'espère qu'à l'école, elle pourra déjà apprendre un petit peu, et puis après *(soupir)*… » (famille n° 2, d'origine portugaise et yougoslave).

2.4 La question de « la poule et de l'œuf »

Il est indéniable que dans notre petit corpus, le rapport à l'institution scolaire des parents dont l'enfant est en difficulté est plus souvent négatif ou en tout cas plus ambivalent que celui des parents dont l'enfant va bien à l'école. D'une manière ou d'une autre, il est problématique. Premièrement on a affaire dans certains cas à des parents qui tiennent des propos positifs sur l'école mais qui sont tellement étrangers au système scolaire d'ici (et même parfois à celui de leur propre pays) qu'ils y envoient leur(s) enfant(s) comme sur une autre planète qu'eux-mêmes ne visitent jamais et dont ils ne s'enquièrent pas davantage, ce qui met les enfants en situation de grande solitude, comme l'a si bien montré B. Lahire :

> « On peut dire que les cas 'd'échec scolaire' sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire. [Dans leur famille], ils n'ont pas vraiment [acquis] les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires et ils sont donc seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires. Rentrés chez eux, ils rapportent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entoure ne peut les aider à résoudre : ils portent seuls des problèmes insolubles » (Lahire, 1995, p.18).

Ensuite, certains parents ont un mauvais souvenir de leur propre scolarité et ont de ce fait une mauvaise image de l'école qu'ils transmettent plus ou moins consciemment à leurs enfants. Les difficultés de ceux-ci répondent alors à une sorte de « prophétie auto-réalisatrice » de leurs parents, comme si les choses ne pouvaient que mal se passer. Par ailleurs, le fait que dans une même famille les deux parents tiennent des propos contradictoires sur l'école va

sans doute également avoir des effets négatifs sur l'implication d'un enfant et sur son propre rapport à l'école. Enfin les difficultés relationnelles avec une enseignante, que cela soit entre enseignant et enseigné, entre parent(s) et enseignante ou les deux à la fois semblent hypothéquer assez lourdement le rapport des enfants (ainsi que de leurs parents) à l'école.

Cela dit, reste la question de « la poule et de l'œuf ». Est-ce parce que des parents entretiennent une relation difficile avec l'institution scolaire que leurs enfants sont en difficulté, ou est-ce parce ces derniers vont mal à l'école que les parents se mettent à la critiquer et en ont une image négative ?[24] Les choses ne sont sans doute pas aussi simples que cela. La tentation est grande, lorsque son enfant ne réussit pas, d'en attribuer la faute à l'école et aux enseignants, façon classique et combien compréhensible de résoudre une situation de dissonance cognitive. On sait que dans ce genre de situation, les parents manifestent de l'agressivité et de l'animosité à l'égard de l'école ; leurs critiques se font virulentes. Cela peut être renforcé par les messages ambigus et contradictoires de certains enseignants qui les culpabilisent (voir Céu Cunha, 1998).

Cependant, on peut se demander si, dans certaines familles, avant même que l'enfant ne soit en situation d'être évalué par rapport à des objectifs d'apprentissage, il n'existe pas un climat de méfiance ou de critique généralisées envers l'école. L'enfant serait alors « conditionné » à ne pas se sentir à l'aise ni en confiance à l'école et parfois même justifié à n'y pas réussir. Dans ce cas, les difficultés qui surviennent par la suite ne font que renforcer un climat de défiance déjà là. Simple supposition qui reste à vérifier. A l'inverse, un rapport positif à l'institution scolaire, se traduisant dans l'attitude des parents avant même l'entrée de l'enfant à l'école (on l'a vu à propos de la préscolarisation) créerait un climat plus favorable aux apprentissages.

3. Investissement scolaire et rapport à l'écrit des familles

Pour comprendre les diverses positions des familles de notre corpus à l'égard de la scolarité de leur enfant, nous avons repris certaines des dimensions étudiées par B. Lahire[25] *(le rapport à l'écrit, l'investissement pédagogique)* ou des dimensions proches : nous avons ainsi parlé de la *cohérence* et du *style* éducatifs de la famille, plutôt que des *formes de l'autorité familiale* (Lahire), en y ajoutant les *types de contact avec l'école*. Nous avons en effet constaté que les familles se distinguaient subtilement sur ces différentes dimensions, ce qui nous a permis de comprendre un peu mieux les enjeux familiaux autour de la scolarité de l'enfant. Nous allons voir, point après point, comment se déclinent ces différences.

3.1 Les types de contacts avec l'école

Lors des entretiens, nous avons systématiquement demandé aux parents s'ils avaient assisté aux réunions de parents organisées par l'enseignante, comment et à quel rythme et surtout à l'initiative de qui ils rencontraient cette dernière. Il s'agit là de comportements effectifs (participation, prise de contact, entrée en relation) qui représentent le pôle concret du rapport à l'institution scolaire décrit dans le chapitre précédent, celui qui s'inscrit à la fois dans des relations interpersonnelles et dans des rapports sociaux. Ces données ont été d'une certaine manière contrôlées par celles recueillies auprès des enseignantes auxquelles nous avions également demandé de nous parler de leurs contacts avec les parents des enfants concernés

[24] On pourrait faire le même raisonnement pour les élèves qui réussissent : c'est parce que leur enfant réussit bien que certains parents sont élogieux à l'égard de l'école. Peut-être en serait-il tout autrement si le même enfant avait de sérieuses difficultés…

[25] Voir B. Lahire, ouvrage déjà cité.

par l'étude (leur participation ou non aux réunions, la modalité des rencontres individuelles : sur convocation ou à l'initiative des parents).

La quasi totalité des familles rencontrées participe une fois ou l'autre à des fêtes (Escalade, Noël, promotions) ou à d'autres manifestations organisées par l'école, telles que *Journées portes ouvertes* ou *Expositions de travaux d'élèves*[26]. On sait cependant que le seul acte de présence à une fête ou à une exposition, s'il n'est pas prétexte à de véritables échanges au sujet des apprentissages avec les enseignants, ne suffit pas à entraîner les parents dans une dynamique positive à l'égard de la scolarité de leur enfant, comme nous le verrons plus loin (voir Chauveau, 2000). En revanche, les deux groupes de familles se distinguent assez fortement quant à leur participation aux réunions organisées à l'intention des parents ou aux rendez-vous individuels avec les institutrices, occasions qui précisément ont plus souvent un contenu à caractère pédagogique et jouent de ce fait un rôle important dans la « construction » de la réussite scolaire.

Une relation active à l'école

Il est frappant de constater que dans la quasi totalité des familles dont l'enfant réussit bien, les parents (ou du moins l'un d'eux) ont une relation active à l'école. Par là nous entendons qu'ils s'impliquent activement dans les contacts avec les acteurs scolaires. Ils assistent systématiquement aux réunions de parents ou en tout cas chaque fois qu'ils le peuvent, les rares exceptions étant dues à une hospitalisation ou à des contraintes professionnelles ; certains même demandent congé pour y assister. Sans prendre forcément la parole dans ces réunions, ils sont là, témoignant ainsi aussi bien à l'enseignante qu'à leur enfant qu'ils s'intéressent à ce qui se passe à l'école et qu'ils se considèrent également comme acteurs de la scolarité de ce dernier. Au-delà de l'information reçue à cette occasion sur ce qui se passe en classe, certains sont d'ailleurs parfaitement conscients de l'importance que revêt leur participation aux yeux de leur enfant :

> « *Mère :* Je comprends à peu près [ce qui se passe en classe]. Pas tout ce qu'ils font à l'école mais de temps en temps, mon mari participe à des réunions que l'école organise et puis il comprend mieux, au fond, qu'est-ce qu'ils font à l'école. *Père :* Oui, oui, oui, je vais aux réunions en début d'année, si j'ai un peu le temps, j'aime bien aussi, à cause des enfants, ils aiment bien aussi que moi j'y vais, que je connaisse un peu la maîtresse » (famille n° 16, albanaise du Kosovo).

D'ailleurs, certaines enseignantes sont sensibles à ce fait et encouragent les parents à venir leur parler, même de manière informelle :

> « Elle fait une réunion avec tous les parents et elle nous parle comme ça du programme qu'ils vont faire, et ce qui est prévu en classe et après, elle nous montre des travaux, comme ça… Ce qui n'empêche pas qu'elle nous a toujours dit, si un matin on amène l'enfant et on a envie de parler avec elle ou de rentrer dans la classe pour voir, elle dit : 'Faites-le, pour l'enfant, ça leur fait aussi du bien, tout d'un coup, que sa maman ou son papa il vient [voir à l'école]' » (famille n° 7, d'origine espagnole).

Il semble que des parents soient également encouragés à assister aux réunions par la manière dont certaines enseignantes les conduisent. D'une part, elles expliquent clairement ce qui est fait en classe et ce qui est attendu des enfants ; d'autre part, elles recourent à des stratégies

[26] Cela va dans le sens des résultats d'une enquête réalisée auprès de parents d'élèves genevois il y a une dizaine d'années : 92% des parents interrogés disaient participer à ce genre de manifestations organisées par l'école (voir C. Montandon, 1991).

pour mettre les parents à l'aise, de façon à ce qu'ils n'aient pas à s'exposer devant tout un groupe :

> « [Aux réunions] je pose des questions, tout ça. De toute façon, d'abord elle parle : 'Voilà, on fait ça et puis ça et puis on attend ça.' Et puis après, ils nous laissent à nous le temps de poser des questions, même des fois on fait comme si c'était un jeu : on prend un papier, on pose une ou deux questions [par écrit], après ils prennent les papiers. C'est chouette, comme ça si on ose pas [prendre la parole], c'est plus facile, ouais, moi je trouve que c'est bien » (famille n° 1, d'origine portugaise).

Dans une seule famille les parents n'ont pas assisté à la réunion. Il s'agit d'une famille de réfugiés albanais avec quatre enfants, dont les parents ne maîtrisent pas assez le français pour oser assister à une réunion publique (crainte d'exposer leur méconnaissance du français et de ne pas comprendre) et ont, de plus, des problèmes de garde d'enfants en bas âge.

On retrouve cette même attitude active en ce qui concerne *les contacts avec l'enseignante.* Bien que dans les petites classes, les contacts informels avec la maîtresse soient fréquents pour les parents qui amènent eux-mêmes l'enfant à l'école, la grande majorité de ces parents prennent spontanément l'initiative d'aller voir l'enseignante pour lui parler de la progression de l'enfant, sans attendre d'être convoqués. Ils témoignent ainsi de leur intérêt pour les choses de l'école, se montrent parfois soucieux, veulent être sûrs que tout va bien :

> « Ça va [je suis bien informée] parce que moi je vais souvent aussi la voir (l'enseignante), poser des questions » (famille n° 1, d'origine portugaise).

Cet intérêt est également perçu par les enseignantes chez les parents qui s'enquièrent spontanément de la progression de leur enfant :

> « Oui, [le père vient me voir] spontanément. Souvent il me l'amène au retour des vacances ou il vient à huit heures et demie et on discute un moment. Les [deux] parents suivent bien Juliana, ils s'en inquiètent beaucoup. Mais comme le papa parle mieux le français, je pense que c'est lui qui a été délégué par le couple pour tout ce qui était scolaire, contrairement à l'habitude » (enseignante, à propos de la famille n° 6, d'origine portugaise).

Dans certains cas, comme pour ces parents d'un enfant précoce qui a une année d'avance, le fait que l'institutrice parle de manière élogieuse de leur fils est une source de gratification non négligeable qui les motive également à échanger avec elle :

> « *Père :* Nous, on parle beaucoup avec la maîtresse. *Mère :* Pis je monte là-haut le matin, pour l'amener, je discute toujours un petit peu avec la maîtresse. Moi j'aime bien d'aller parler avec la maîtresse, quand elle nous parle de Julien ! (Elle rit) » (famille n° 10, d'origine portugaise et albanaise).

Les seules exceptions à ces rencontres délibérées avec l'enseignante sont le fait de la famille albanaise évoquée plus haut, ainsi que de deux familles d'origine espagnole. Dans ces derniers cas, les parents avaient assisté à la réunion, le carnet scolaire annonçait de bons résultats et comme ils savaient par ailleurs que la maîtresse voyait systématiquement les parents en cas de difficultés, ils n'ont pas jugé utile de solliciter un rendez-vous, n'étant pas inquiets pour leur enfant et sachant l'enseignante fort occupée. D'ailleurs dans ces deux mêmes familles, la mère a trouvé d'autres occasions de manifester son intérêt pour l'école : la première en participant à l'association de parents d'élèves, la seconde en accompagnant la classe à la piscine, ce que font aussi quelques autres mère de famille.

A notre avis, cette attitude active des parents dans leurs contacts avec l'institution scolaire est un indicateur fort de leur investissement dans la scolarité de leur enfant. Cumulé avec d'autres indices des comportements éducatifs et familiaux, il témoigne de l'intérêt des parents pour l'école et de leur implication dans tout ce qui touche à la vie scolaire de leur enfant.

Une relation passive, voire défensive à l'école

Dans les familles d'élèves en difficulté, caractérisées pour la plupart, nous l'avons vu, par un rapport plutôt négatif ou ambivalent à l'institution scolaire, les relations aux agents scolaires semblent également plus difficiles. Dans près de la moitié de ces familles, les parents n'assistent pas ou plus aux réunions organisées à l'intention des parents. Outre les traditionnels obstacles d'horaires de travail et/ou de problèmes de garde d'enfants (mais qui touchent également les parents de l'autre groupe), c'est le plus souvent parce qu'ils ne s'y sentent pas à l'aise, notamment pour des questions de langue. Parfois aussi, parce qu'ils estiment que les informations données lors des réunions de parents ne leur servent pas à grand-chose :

> « Non, je vais pas aux réunions, c'est plus ou moins tout le temps la même chose, c'est toujours des histoires globales… Ça m'intéresse pas, y a trop de tchatche pour rien dire et puis on en a rien à foutre, nous les parents, parce que on écoute, on écoute leurs conneries et les gamins, ils bossent quand même pas à l'école, quoi ! Et puis de savoir ce que les enfants font à l'école, c'est bien mais si on sait ce qu'ils font mais que quand même ils y arrivent pas et qu'il n'y a quand même pas des trucs qui changent à l'école [à quoi ça sert]… » (famille n° 14, d'origine suisse).

Cette personne fait sans doute allusion à certains discours plus généraux sur le programme et les options pédagogiques qui lui «passent au-dessus de la tête », alors qu'elle souhaiterait peut-être des informations plus concrètes concernant directement ses enfants dont aucun ne réussit à l'école. A quoi sert de parler de rénovation et de changements, se demande-t-elle, alors que rien ne change pour ses enfants qui sont en train de reproduire sa propre situation scolaire. Cela dit, elle-même ne fait rien pour obtenir des informations plus personnalisées, puisqu'elle a renoncé à rencontrer les enseignantes de ses enfants… (voir plus loin). On constate ainsi une sorte de crise de confiance envers l'école qui, d'une génération à l'autre, finit par caractériser l'attitude de cette famille dans ses rapports à l'institution scolaire, ainsi qu'à d'autres institutions de prise en charge sociale.

Nous avons ainsi eu l'impression que chez certains parents, le manque de participation aux réunions organisées par l'école traduisait une sorte de découragement, même s'il n'était pas toujours formulé de manière aussi explicite : *A quoi bon, qu'est-ce que cela changera, pour nous et nos enfants ?* Dans cinq autres familles, on assiste aux réunions quand cela est possible. Mais soit en raison d'une compréhension insuffisante de la langue, soit en raison du contenu même de la réunion, il semble que ces parents n'arrivent pas à en retirer des informations suffisamment pertinentes à leurs yeux pour leur permettre de suivre le travail de leur enfant :

> « *Mère :* [A la réunion] j'ai écouté ; j'ai écouté parce qu'elle nous a parlé du programme, de ce qu'il y avait à faire dans l'année, tout ça. J'ai écouté ce qu'il y avait, bon, j'avais rien à dire, après j'ai écouté, comme ça on était un petit peu au courant de ce que c'était le programme de l'année… *Interviewer :* Pour vous, c'est suffisant comme information, ce que vous avez eu ? *Mère :* Bon, là on a eu une petite information, que c'est normalement le programme qu'ils doivent faire dans l'année. Mais bon, je sais pas si ça suit, si ça suit pas, si c'est assez, je sais pas. Des fois j'aimerais bien savoir un peu plus ce qu'ils font, si c'est assez, des fois… » (famille n° 2, d'origine portugaise et yougoslave).

Concernant les contacts avec l'enseignante, on constate que dans plus des deux tiers de ces familles (huit sur onze) les parents ne vont pas spontanément voir l'enseignante de leur enfant ; ils attendent d'être convoqués. Pour certains d'entre eux, quelque chose ne se passe pas très bien dans leurs rapports avec l'enseignante. A tort ou à raison, ils se sentent alors invalidés dans leurs efforts d'aider leur enfant :

> « Moi, quand je vois qu'un de mes enfants a une difficulté dans quelque chose, je demande comment je peux l'aider parce que c'est vrai que nous, les parents, on aura une manière d'apprendre, les profs une autre manière et des fois je trouve que les enfants y comprennent mieux [avec nous] que la façon que les profs ils expliquent. Mais les profs ils aiment pas, ils veulent pas qu'on leur explique ! Oui, oui, on m'a déjà dit : 'Non, non, il faut pas l'aider parce que nous on leur apprend d'une façon et après ils vont tout mélanger…' » (famille n° 4, d'origine suisse)[27].

D'autres se sentent dévalorisés quand ils rencontrent l'enseignante :

> « Moi j'aime pas trop aller à l'école discuter avec les maîtresses parce qu'elles sont du style dès qu'elles voient une autre mère de famille, alors qu'elles discutent avec vous, elles coupent et elles discutent avec les autres et vous, vous avez qu'à vous faire foutre. [Avec] celle-là, ça va un tout petit peu mieux mais avec la précédente, c'était infernal. Elle écoute pas vraiment, elle écoute un bout puis elle en a rien à foutre puis elle attache de l'importance aux autres gens et puis nous on est un petit peu comme si on était un peu de la vermine… Elle attache plus d'importance à discuter plus longtemps avec les autres parents qu'avec moi, alors celle-là, je veux plus la voir » (famille n° 14, d'origine suisse).[28]

D'autres parents ne vont pas accompagner eux-mêmes leur enfant à l'école ou alors restent à l'extérieur, ne profitant pas de l'occasion pour parler avec la maîtresse. C'est en cela que nous parlons d'une relative passivité. Cela donne le sentiment que ces parents n'arrivent pas à se persuader (ou n'ont pas les moyens de le faire) qu'ils ont un rôle à jouer dans la scolarité de leur enfant, soit qu'ils estiment être incompétents pour le faire, soit qu'ils se reposent entièrement sur l'école pour tout ce qui concerne l'instruction de leur enfant.

En amont des parents qui disent manquer de points de repères au sujet des apprentissages et du cas de figure de la mère qui ne veut plus aller voir les enseignantes suite à une mauvaise expérience avec l'une d'entre elles, cette apparente et/ou prétendue démission de certains

---

[27] Cette mère fait allusion à ce que lui aurait dit une fois l'une des enseignantes d'un fils plus âgé (actuellement en 4P). Cela montre à quel point, pour certains parents ayant une faible estime d'eux-mêmes, il suffit d'une seule expérience négative avec un agent scolaire pour « contaminer » tout leur rapport à l'institution. Une remarque considérée comme justifiée mais sans intention de jugement de la part de l'enseignante peut être ressentie comme dévalorisante ou comme un reproche de la part du parent qui la reçoit.

[28] Cette dernière citation émane d'une mère de famille en situation précaire, dont tous les enfants sont en difficulté et avec laquelle il est difficile d'entrer en contact. Elle représente sans doute pour les enseignantes le type même de famille problématique avec laquelle les professionnels se sentent dans l'impuissance et qui les plonge dans le découragement. Ce témoignage est particulièrement intéressant parce qu'il montre bien que, même si les enseignantes croient n'en rien laisser paraître, la représentation qu'elles ont de certains parents influence inconsciemment leur manière d'être dans l'interaction et que la personne concernée perçoit parfaitement ce qu'il en est. Cela dit, on peut également faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un phénomène de projection. Cette mère de famille attribuerait alors à l'enseignante l'origine de l'image négative qu'elle se fait d'elle-même. Autrement dit, elle interpréterait comme un signe de dévalorisation de la part de l'enseignante ce qui est en fait une forme d'auto-dévalorisation (comme elle a une piètre image d'elle-même, elle s'imagine que tout le monde la voit comme elle se voit). Ce n'est d'ailleurs certainement pas par hasard que cette mère de famille soit la seule personne, parmi tous les parents contactés, qui ait préféré nous rencontrer dans nos locaux plutôt que de nous recevoir chez elle.

parents pose plusieurs questions concernant le rapport de l'institution scolaire avec les familles de milieu populaire, thème que nous reprendrons plus loin.

Cela dit, dans trois familles dont l'enfant est en difficulté, les parents vont voir spontanément la maîtresse et s'impliquent autant qu'ils le peuvent dans sa scolarité. Il s'agit d'un père qui essaie de soutenir au maximum sa fille unique hyper-protégée, tout en étant dans une sorte de déni de ses difficultés en lecture. Ensuite, il y a la mère (très inquiète) d'un garçon ayant eu des graves troubles du langage suite à un traumatisme crânien et qui le couve un peu. Enfin, le père d'un petit Albanais du Kosovo sait un peu le français (alors que ce n'est pas le cas de la mère) et se montre très soucieux de la réussite scolaire de ses enfants. L'enseignante le décrit comme très collaborant : il répond rapidement à ses demandes, assiste aux réunions, propose de traduire des informations pour les autres parents albanais. Mais il est complètement inhibé et désespéré par le fait qu'il ne sait pas assez bien le français pour aider son fils à la maison, et de ce fait, n'ose pas s'intéresser de trop près à son travail scolaire.

3.2 Soutien scolaire et investissement pédagogique

L'institution scolaire actuelle place les parents dans une situation ambiguë. D'une part, en supprimant les devoirs dans les petites classes ou en les organisant de façon à ce que les enfants puissent les faire de manière autonome, elle déclare vouloir rétablir une forme d'égalité entre les enfants qui ne devraient dès lors pas solliciter leurs parents. D'autre part, elle a un discours sur la nécessaire participation des parents qu'elle érige au rang de partenaires. Et de fait, il semble de plus en plus qu'à quelques exceptions près, les enfants n'arrivent guère à s'en sortir sans aide ou en tout cas sans un minimum de soutien de la part de leurs parents. Or c'est à ce niveau-là que beaucoup de parents de milieu populaire se sentent, à tort ou à raison, le plus démunis : bagage scolaire insuffisant et/ou problèmes de langue, peur de mal faire, sentiment – souvent injustifié – d'incompétence, souvent alimenté par le discours de l'école.

Or dans une étude déjà citée, B. Lahire (1995) a fort bien montré que des parents de milieu populaire, tout en parlant à peine le français et parfois même analphabètes, pouvaient soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire de manière très présente et avec des effets tout à fait positifs : en posant des questions sur l'école, en vérifiant qu'ils fassent leurs devoirs (même s'ils ne peuvent les aider), par un système de sanctions/récompenses associés aux résultats scolaires, bref en montrant de multiples façons qu'ils valorisent l'école. Nous avons voulu voir ce qu'il en était dans notre corpus de vingt-trois familles. Pour ce faire, nous avons demandé aux parents de nous décrire ce qui se passait pour l'enfant à son retour de l'école : faisait-il ses devoirs seul, sinon, qui s'en occupait et de quelle manière ? Que faisait-il sitôt rentré à la maison, quels étaient ses jeux et ses distractions préférées, etc. ? Nous avons pu ainsi mettre en évidence *plusieurs niveaux d'implication parentale*, de l'absence de manifestation d'intérêt à l'accompagnement actif, en passant par l'aide à la demande pour un enfant relativement autonome. En marge du travail strictement exigé par l'école (en général des devoirs de lecture), nous avons pu remarquer dans un certain nombre de familles une *stimulation cognitive* d'orientation très nettement scolaire (achat spontané de livres, de cahiers d'exercices, de logiciels et de jeux éducatifs, faire du travail en plus avec l'enfant), alors que cela n'est pas exigé explicitement par l'école. Dans d'autres familles, les enfants semblent au contraire beaucoup moins stimulés, souvent livrés à eux-mêmes devant la télévision.

Une forte implication de l'entourage

Dans la quasi totalité (onze sur douze) des familles dont l'enfant va bien à l'école, l'un des deux parents a bénéficié d'une scolarité plus longue que la seule école obligatoire : il a ainsi quelques années d'école secondaire et/ou une formation professionnelle (souvent un apprentissage) certifiée à son actif. Dans trois quarts de ces familles (neuf sur douze), un

membre de la famille au moins s'implique fortement dans le suivi scolaire des enfants. Le plus souvent, il s'agit de la mère (qui parfois sait mieux le français et a bénéficié d'une scolarité un peu plus longue que le père). Mais il peut s'agir également de grands-parents qui gardent l'enfant à la sortie de l'école, d'une grande sœur qui a quelques années scolaires de plus à son actif ou encore de grands frères ou de cousines universitaires :

> « Bon il est aussi [souvent] chez une cousine à mon mari (qui habite tout près) et donc les petites – enfin, les petites, elles ont vingt ans ! – elles étudient, une étudie la médecine. Le soir, quand elles rentrent, elles étudient, le petit, il est à côté, il regarde ce qu'elles font… Ouais, même les calculs, elles l'aident tout le temps » (famille n° 15, d'origine portugaise).

Par *implication forte*, nous entendons des personnes qui restent à côté de l'enfant pendant qu'il fait ses devoirs (ou en tout cas sont à sa disposition), qui le laissent se débrouiller mais l'aident aussi et répondent à ses questions si nécessaire, qui vérifient qu'il lise correctement, etc.

> « Pour le moment, Lucien n'a pas de devoirs à la maison, il fait tout en classe. Mais de temps en temps, je le mets moi [au travail]. Je lui dis : 'Ecoute, tu vas lire maintenant !' Comme ça, il est devant moi en train de lire à haute voix quelque chose et puis quand je vois qu'il n'arrive pas à tout dire, je lui explique mais pas d'un seul coup, petit à petit. Je lui explique quelque chose aujourd'hui, puis une autre fois… (famille n° 16, albanaise du Kosovo).

Parfois, les parents évoquent le plaisir qu'ils ont à travailler avec l'enfant qui doit forcément y être sensible. Cela contraste fortement avec le climat de tension qui règne au moment des devoirs, évoqué plus loin par les parents d'enfants en difficulté :

> « Par exemple, demain après-midi, je vais avoir congé, je vais profiter pour m'en occuper aussi. Donc j'essaie toujours, aux moments où je suis à la maison, des fois le matin avant qu'il parte, je m'en occupe un petit peu, je le fais lire… Moi je pense que c'est mieux que je le laisse faire pour lui, pour qu'il ait pas l'impression : 'J'ai réussi mais il y avait Maman…' Mais moi, on dirait que je recommence l'école, je vous assure, quand je suis en train de travailler, faire quelque chose [avec lui], je suis [à nouveau] un enfant, je suis à l'école avec lui, c'est un plaisir, c'est trop, quoi ! (elle rit) J'adore ! Mais lui, il aime aussi beaucoup faire seul, se débrouiller mais après, je fais avec lui » (famille n° 1, d'origine portugaise).

Certains parents font ce travail d'accompagnement de manière tout à fait réflexive. Ils s'interrogent sur leur manière de faire travailler l'enfant et changent de méthode quand ils n'arrivent pas à un bon résultat, comme nous l'explique ce père qui suit les devoirs de lecture de sa fille :

> « Alors c'est marrant, parce que je me suis dit : 'Tu t'énerves, on va changer un peu [de méthode], laisse-la lire et puis après je choisis quelques lignes, comme ça…' Et puis depuis là, ça a été très bien. C'est un manque de concentration qu'elle avait, qu'elle avait avec moi ; ça m'énervait un petit peu, ça me renversait parce que elle le lisait juste dans sa tête et puis après elle me disait faux. Et depuis, j'ai changé [de méthode] eh bien ça va très bien, moi je vous dis, elle lit, elle a fait des progrès, mais énormes ! » (famille n° 7, d'origine espagnole).

Cet autre père, albanais, vérifie que l'enfant n'ingurgite pas la matière par cœur mais qu'il comprenne réellement ce qu'il apprend en le lui faisant traduire dans sa langue maternelle. Cet accent mis sur la compréhension est tout à fait en phase avec les exigences scolaires :

> « Et moi je veux, par exemple, ici, s'il a appris quelque chose aujourd'hui, je veux qu'il traduise aussi, c'est-à-dire en langue albanaise. [Parce que] s'il apprend les langues, comme ça, juste enregistrer dans la tête, pour moi c'est pas très important (sérieux), s'il sait pas ce qu'il a appris, s'il arrive pas à traduire dans sa langue maternelle » (famille n° 16, albanaise du Kosovo).

Dans trois familles (deux familles albanaises et une portugaise), l'aide directe n'est guère possible aux parents qui maîtrisent mal le français. Cependant, ils montrent de plusieurs manières qu'ils s'intéressent à ce que fait l'enfant, que l'école est pour eux importante. Une petite fille portugaise réalise par exemple que sa mère apprend à lire le français en même temps qu'elle et qu'elle peut même la corriger, ce qui la rend très fière. Une mère albanaise explique qu'elle est «contente et fière » des éloges que la maîtresse a fait de sa fille et cette dernière, qui tient beaucoup à montrer à ses parents tout ce qu'elle apprend à l'école, en retire également une grande fierté :

> « [Depuis qu'elle va à l'école], elle a complètement changé : elle sait TOUT, puisque c'est elle qui va à l'école ! C'est elle qui comprend tout et puis [elle se sent] importante aussi » (famille n° 11, albanaise du Kosovo).

Cette même famille, qui pourtant avec ses quatre enfants et un statut précaire de requérants d'asile, vit en foyer d'accueil et dispose d'un revenu misérable, a à cœur de bien vêtir sa fille pour l'envoyer à l'école, d'après l'enseignante. Or, comme l'ont expliqué des chercheurs français (A. Zehraoui et J. le Breton, 1998), les sacrifices financiers consentis par certains parents de milieux défavorisés pour l'achat de matériel scolaire et d'habillement, prouvent à quel point ils se sentent concernés par la scolarisation de leurs enfants. Comme ils sont démunis en capital scolaire pour les accompagner, ils mettent l'accent sur l'aide matérielle et le soutien moral. C'est exactement ce qui se dégage lorsque l'on rencontre cette famille.

Dans l'autre famille albanaise, la mère, qui ne peut pas aider ses enfants, faute de maîtriser suffisamment le français, montre cependant à ces derniers qu'elle attache de l'importance à l'école en ayant un niveau d'exigence élevé pour les résultats (pour l'aînée) :

> « Je suis habituée de regarder toujours des bonnes notes dans le carnet de ma fille et même quand elle a des 5, je la gronde un peu. Je lui dis : 'Non, c'est pas bien le 5 ! Il faut faire des efforts pour avoir toujours le maximum, il faut vraiment faire des efforts !' »

Elle va également voir la maîtresse dès qu'elle perçoit un problème dans le travail de son fils, lui manifestant ainsi son souci de l'aider et de l'accompagner dans son travail :

> « J'attends pas que la maîtresse m'appelle mais dès que moi je sens qu'il y a un problème qui va pas à la maison, je vais la rencontrer… Quand il arrive à faire tout seul ses devoirs, tout va bien. Mais il y a des moments où il dit : 'Maman, j'arrive pas à résoudre ce problème !' Et il me regarde, comme s'il attendait que je l'aide *et moi, je suis impuissante*, je peux pas l'aider. Et comme ça, je retourne à l'école et j'explique tout ce qui se passe à la maison à la maîtresse et je lui dis : 'Ecoutez, qu'est-ce qu'il faut faire ? Parce que moi j'arrive pas à l'aider.' Je me faisais beaucoup, beaucoup de souci quand il arrive pas à faire comme il faut ses devoirs tout seul et puis la maîtresse elle me rassure, elle me dit : 'Mais ne vous en faites pas, Madame, parce tout ce qu'il n'arrive pas à faire tout seul, on le fait ensemble, on le reprend en classe' » (famille n° 22, albanaise du Kosovo)[29].

[29] C'est nous qui soulignons. L'expression de ce sentiment d'impuissance est ici important. Le fait d'en prendre conscience et de pouvoir le dire pousse sans doute cette mère à se donner les moyens d'y remédier en allant voir

On voit bien que toutes ces formes d'intérêt et d'accompagnement de la part des parents sont un puissant soutien pour la scolarité de l'enfant, quand bien même ils ne peuvent pas l'aider directement. Dans une famille dont les parents ont pourtant un bagage scolaire assez faible, aussi bien les frères aînés d'un premier mariage, tous universitaires, que la petite dernière actuellement en 1ère primaire réussissent bien leur scolarité, notamment parce que les parents, comme nous l'explique le père, ont toujours encouragé activement leurs enfants (aussi sur le plan matériel) et ont conscience du rôle qu'ils peuvent ainsi jouer dans leur scolarité :

> « Moi je pense que si on stimule les enfants, si on les stimule bien, vis-à-vis de l'école je parle, les enfants ils aiment l'école bien, ils aiment ; par contre, si on les laisse faire n'importe quoi, alors, à partir de ce moment-là, ils peuvent trouver des mauvaises compagnies et puis on *perd* les enfants et puis on *perd* l'école et puis on *perd* des années et puis on *perd* tout… Moi je stimule mes enfants, beaucoup, je paye les vacances pour eux et même si je reste sans le sou, c'est pas grave, c'est 'Profitez, profitez !' [parce] que toute l'année ils ont bossé… Ils ont toutes les conditions, c'est que chacun il a son ordinateur, son internet et tout ce qu'ils aiment et puis voilà » (famille n° 19, d'origine espagnole)[30].

Dans les familles des enfants qui vont bien à l'école, on en trouve également une majorité (huit sur douze) qui offrent à leur enfant une *stimulation cognitive* en plus du suivi proprement scolaire, notamment en mettant à leur disposition des livres, des jeux éducatifs, dans le désir de renforcer leurs apprentissages, de stimuler leur curiosité :

> « Il est curieux de tout, dans le fond, il est très curieux. Dès qu'il y avait quelque chose qui lui plaisait, le *Petit chaperon rouge* en cassette, on devait aussi acheter le livre pour lire l'histoire… En décembre, avant qu'on parte pour Noël, il avait des difficultés d'écriture, [alors] je lui acheté des cahiers d'écriture, pour qu'il puisse faire tout seul » (famille n° 15, d'origine portugaise).

> « Alors je leur ai acheté, je sais pas si vous connaissez (suit un nom incompréhensible de jeu éducatif électronique) qui a un peu tout, y a des numéros, y a des chiffres, y a des lettres, des jeux qui éveillent ; je trouve assez bien ! Bon, maintenant, il commence à être un tout petit peu démodé, parce qu'on l'avait acheté il y a deux ans, ils savent déjà tout faire, bon, il faudrait que j'achète le nouveau, en plus ils aiment bien l'ordinateur » (famille n° 9, d'origine espagnole).

> « Elle en a à la maison (des livres), je lui en achète de temps en temps, j'essaie de faire une petite collection, pis elle aime bien, dans sa chambre elle a une petite bibliothèque, pis ça fait un petit bout de série ! Et puis elle a d'autres livres, une collection à la Migros, sur les plantes, sur les arbres, sur la mer, sur la Terre, c'est déjà un petit peu plus compliqué… Et pis bon, je regarde aussi un petit peu le prix… » (famille n° 8, d'origine suisse).

---

l'institutrice. Mais dans d'autres cas, ce même sentiment d'impuissance peut entraîner au contraire la passivité ou la résignation, sans que cela soit dit ou même conscient ou précisément peut-être, parce qu'il n'est pas conscient ni nommé comme tel.

[30] C'est nous qui soulignons. L'expression répétée de ce sentiment de perte est assez remarquable, parce qu'il témoigne de la valeur accordée à l'école, considérée comme une forme d'investissement pour l'avenir. C'est à mettre en relation avec la suite du discours qui minimise le fait de « rester sans le sou ». Comme si l'investissement dans un capital symbolique compensait largement (et justifiait) un relatif « appauvrissement » sur le plan matériel.

On voit donc que bon nombre de ces parents ont à cœur de stimuler leurs enfants. Outre l'achat de matériel éducatif, cela peut être en leur faisant suivre des cours, ce qui va dans le sens des habitudes des classes moyennes :

> « Mon mari, il a très envie de retourner au Portugal ; moi pas, parce que je me dis que là-bas, je ne pourrai pas donner à mes enfants ce que l'on peut donner ici (des cours de danse acrobatique et de natation). Là-bas, c'est impossible de donner des leçons d'autre chose, c'est impossible, il y a rien, il faut déjà se déplacer très loin pour le faire et où on le fait, c'est très, très, très cher, on peut pas, c'est impossible » (famille n° 1, d'origine portugaise).

> « Juste pour leur donner une idée, je leur dis : 'Ecoutez, est-ce que quelqu'un parmi vous voudrait bien suivre des cours de musique ?' C'était juste pour leur donner une idée, pour se lancer dans autre chose, vraiment pour leur donner une possibilité qu'ils se développent, qu'ils s'épanouissent comme il faut. Mais il faut être réaliste : j'aime bien que mes enfants fassent quelque chose mais on doit faire attention aussi, parce qu'on gagne pas tellement pour se permettre de payer des cours. Mais j'aimerais bien qu'ils fassent quelque chose au-delà de l'école » (famille n° 22, albanaise du Kosovo).

D'autres stimulent leurs enfants en leur proposant de petits exercices supplémentaires : leur faire écrire des mots, exécuter de petits calculs, etc. :

> « Quand je sens qu'ils commencent à s'exciter, qu'ils commencent à se bagarrer, qu'ils commencent un petit peu à dépasser [les limites], alors on les met – je leur ai acheté un cahier à chacun – on les met devant leur cahier, chacun, et on fait des lettres, des numéros, on fait ça, voyez (elle montre les cahiers), des bricolages… Alors c'est vrai que ça les calme et puis bon, ça les instruit un petit peu ! « (famille n° 9, d'origine espagnole).

> « C'est clair que ces mots-là (le prénom du père, le nom du chien), elle les a appris [avec nous]. Quand elle sait pas, elle demande et puis moi, je lui écris un mot, puis elle l'écrit, elle le copie, comme ça » (famille n° 7, d'origine espagnole).

> « A la maison, il joue pas beaucoup avec des petites voitures et tout ça, non, lui c'est : écrire, colorier, lire des livres ; il a un tableau avec des feutres, il écrit. Bon, j'écris ensemble avec lui. Alors on écrit sur le tableau, des fois c'est lui qui écrit, des fois c'est moi. Il vient toujours me chercher pour [faire] des choses comme ça » (famille n° 10, d'origine portugaise et albanaise).

Un accompagnement inégal et souvent conflictuel

Dans les familles dont l'enfant est en difficulté, le capital scolaire des parents s'est révélé moins élevé que dans l'autre groupe. Dans quatre d'entre elles (sur onze) seulement, l'un des parents a une scolarité qui dépasse l'école obligatoire et/ou une formation professionnelle certifiée. Les autres ont appris leur métier sur le tas et ont suivi une scolarité minimale, dont certains dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Cependant, *l'investissement pédagogique* des parents dont l'enfant est en difficulté n'est pas facile à comprendre et à analyser car il ne se dégage pas de tendance générale qui puisse éclairer la situation. A quelques exceptions près, en effet, il serait inexact de dire que dans ces familles, on ne s'intéresse pas à l'école, ni que l'on n'essaie pas d'aider l'enfant en difficulté. Mais l'impression qui se dégage, c'est que souvent, soit les choses ne se passent pas très bien (énervement, abandon de la tâche, etc.), soit les parents sont ambivalents à l'égard même de la pertinence des devoirs, ou encore ils n'osent pas vraiment aider, de peur de faire faux et d'embrouiller l'enfant. Nous allons

rapidement passer en revue les diverses situations et voir s'il se dégage quelque chose de cette diversité. En gros, on peut distinguer trois cas de figure.

1. Dans le premier sous-groupe, constitué de trois familles, l'enfant ne reçoit aucune aide à la maison et peu de signes, pour ne pas dire aucun, d'un quelconque intérêt pour ce qui se passe pour lui à l'école. Dans la première famille, la mère, seule avec quatre enfants, est complètement débordée par de multiples problèmes, parmi lesquels les graves difficultés scolaires d'un aîné. Il en résulte qu'elle ne s'occupe quasiment pas de la fillette en 1ère primaire pour la scolarité de laquelle elle ne voit pas encore d'enjeux, semble-t-il. Dans la seconde famille, réfugiée d'Afrique, la délégation à l'école est totale. Les parents, qui parlent pourtant le français, n'ont pas de contact avec l'école : ils ne vont plus aux réunions, ne rencontrent la maîtresse que sur convocation, n'accompagnent pas l'enfant à l'école, alors qu'ils en auraient la possibilité (leur statut ne leur autorise aucune activité professionnelle). Dans la troisième famille, albanaise du Kosovo, il n'y a également aucune aide, ni de la part des parents (pour des questions de langue), ni, ce qui est plus étonnant, de la part de grands frères dont deux ont été au moins partiellement scolarisés à Genève. Pour ces trois fillettes, on peut vraiment parler d'une grande solitude dans l'univers scolaire, telle qu'on l'a évoquée dans le chapitre précédent. Bien que leurs parents expriment de manière indirecte le souhait qu'elles réussissent et attendent sans doute beaucoup de l'école, il n'y a aucun accompagnement de leur part. Ils se sentent tellement peu qualifiés pour aider leur fille qu'ils ne songent même pas à lui demander si elle a quelque chose à faire pour l'école. De plus, faute de repères, de contacts avec l'institutrice et ne voyant jamais leur enfant travailler, ils ne sont pas conscients de ses difficultés. Dès lors, il n'est guère étonnant que ces fillettes ne parlent pas de l'école à la maison, ne demandent jamais rien à leurs parents. A l'école, elles sont en grande difficulté et leurs enseignantes ont l'impression qu'elles ne comprennent pas ce que l'on attend d'elles ni à quoi l'école peut bien servir :

> « Alicia est arrivée en 1ère enfantine chez ma collègue, comme un petit oiseau perdu, tout frêle, elle arrivait du Kosovo. Elle était très irrégulière ; jamais à l'heure le matin, parfois elle ne venait pas, sans excuse, toujours en retrait de tout, ne prenant part à rien… Quand vous lui donnez une consigne, elle ne peut pas aller à sa place sans regarder si tout le monde fait la même chose ou si j'en ai donné d'autres. Donc elle s'intéresse à tout ce qui se passe, sauf à son travail… Bon, là, elle passe [en 2e primaire] par dérogation, parce que la lecture, elle n'a pas décroché, parce qu'en fait elle a toujours caché qu'elle avait des devoirs de lecture… Elle n'a pas encore compris à quoi ça sert. J'ai bon espoir que ça se décante en 2e primaire mais tous les jours, je la prends à part pour lui demander si elle sait pourquoi elle est à l'école. Je lui explique qu'il y a la récréation qui sert à jouer mais qu'il y a aussi les leçons pour apprendre... » (enseignante, à propos de la famille n° 13, albanaise du Kosovo).

> « Dès qu'elle rentre en classe et qu'on lui demande de l'apprentissage, elle est complètement effacée et je n'obtiens rien au niveau du travail scolaire, au niveau du français et des mathématiques… La plupart du temps, elle ne semble pas comprendre ce qu'on attend d'elle en classe, en fait. La question que je me pose, c'est si elle sait pourquoi elle vient à l'école. J'ai parfois cette impression qu'elle ne sait pas pourquoi elle vient, qu'elle n'en voit pas l'utilité. Et parfois je me pose la question : est-ce qu'elle a une limite au niveau de l'apprentissage ? » (enseignante, à propos de la famille n° 12, originaire du Congo).

Ces deux témoignages démontrent bien la solitude de certains enfants évoquée plus haut, double solitude à la fois dans la classe et dans la famille.

2. Dans un second sous-groupe, également constitué de trois familles, il y a tentative d'aide pour les devoirs mais cela ne se passe pas très bien et/ou la mère abandonne souvent la tâche,

pour diverses raisons. On a en tout cas l'impression que le moment des devoirs est un moment difficile, plein de tensions :

> « A la place qu'il regarde la télé ou qu'il joue ou qu'il aille dehors, je préfère qu'il fasse son devoir mais il fait pas ce que je veux et des fois, il m'énerve. Je le fais carrément refaire les choses [et il me dit] : 'Mais non, j'ai pas envie !' [et je lui dis] : 'Non, continue !' Après, quand je vois que ça sert à rien, je laisse parce que, avec mon mari, ça va pas comme ça. Parce que mon mari, avec lui, il faut qu'il dise les choses correctes [sinon] des fois il le punit, c'est normal» (famille n° 21, d'origine portugaise).

> « Ah si, si, je fais les devoirs mais [quand] je vois le stade où elle en est, les devoirs, à la limite, c'est moi qui dois les faire ! Elle arrive pas à écrire, elle arrive pas à comprendre, c'est trop difficile pour elle. J'essaie de lui expliquer, je fais avec elle et tout et puis je la force un peu, je lui dis : 'Maintenant tu m'écris ça, là, tac, c'est faux, bon, allez hop ! On efface, tu recommences !' jusqu'à ce qu'elle écrive juste » (famille n° 14, d'origine suisse).

Cette difficulté d'ordre relationnel au moment des devoirs est connue : il y a des enjeux affectifs, voire passionnels autour de la réussite scolaire des enfants (désir de mobilité sociale, espoir qu'ils vont s'en sortir), ce qui déclenche des énervements et des blocages quand les choses se passent mal (voir Céu Cunha, 1998).

Dans la troisième famille, l'enfant a tellement d'autres activités (art martial, hobbies, placement dans une famille d'accueil les jours où sa mère travaille) que sa mère n'a guère de temps de faire les devoirs avec lui. De plus, c'est souvent aussi un moment difficile. On sent que la mère n'est pas convaincue du bien-fondé des devoirs et lui transmet sans doute son ambivalence :

> « Il se sent énormément débordé ; quand il a fini une page de devoirs, il sent que tout de suite, il y en a une deuxième qui vient, il sent que ça s'arrête jamais, il en a jamais fini. Il est épuisé ! Je crois qu'il en peut plus, il en a marre, parce que ça s'arrête pas. Alors je fais les devoirs avec lui qu'il doit faire mais je pense qu'il doit aussi pouvoir jouer à la maison et puis je veux pas qu'il passe toute sa vie à l'école… Il fait volontiers [ses devoirs] pour me faire plaisir mais c'est un effort énorme. Puis des fois, ça va pas du tout, alors je suis obligée de le pousser, le pousser et puis ça finit mal» (famille n° 20, d'origine suisse).

3. Dans le dernier sous-groupe, on compte cinq familles dans lesquelles l'un des parents s'implique dans l'aide aux devoirs. Il y a tout d'abord un père qui n'a pas vraiment conscience des difficultés de sa fille mais qui s'implique beaucoup dans les devoirs de lecture après avoir reçu des conseils de la maîtresse à ce propos. Ensuite, deux mères de famille disposant de trop peu de temps en raisons d'horaires impossibles essaient néanmoins, quand elles le peuvent, de faire travailler leur enfant. Mais c'est assez ponctuel, cela ne représente pas un véritable suivi et peut-être, pour ces enfants-là, n'est-ce pas suffisant :

> « C'est vrai qu'à la maison, elle prend pas vraiment [spontanément quelque chose] à lire dans les mains, pas toute seule [en tout cas], faut que je me mette à côté d'elle mais elle a pas tellement envie non plus, hein ?… Alors des fois, quand j'ai le temps, je lui fais une feuille, des calculs, des lettres à copier [mais] elle, elle faisait pas toujours, alors j'ai pas tellement le temps : quand je suis à la maison, elle est à l'école, quand elle est à la maison, moi je suis au travail » (famille n° 23, d'origine italienne).

La deuxième mère est dans le même cas ; de plus, elle se heurte à des difficultés « techniques » lorsqu'elle veut aider sa fille et craint dès lors de l'embrouiller :

> « Il y a que moi qui fais quelque chose [avec elle], peut-être que c'est pas assez. Oui, parce que moi je suis peu souvent le soir à la maison, je travaille le soir et c'est quand elle arrive de l'école que je dois aller travailler… Des fois je lui dis : 'Ecris-moi ce petit mot' et elle me dit : 'Ma maîtresse elle fait pas comme ça, tu me fais pas comme ça !' [Alors] moi, jusqu'à il y a pas très longtemps, je me disais : 'Je lui dis rien, je lui apprends pas', parce que voilà, j'avais peur de faire d'une façon [et] que l'école fasse d'une autre… » (famille n° 2, d'origine yougoslave et portugaise).

Ce désarroi devant les nouvelles méthodes d'enseignement induit un sentiment d'incompétence. Cela peut être pour les parents une source d'humiliation et pour l'enfant une source d'étonnement douloureux devant le constat d'impuissance ou d'incompétence de ses parents (qui ne font pas « juste » ; voir Céu Cunha, 1998).

Les deux dernières familles de ce groupe sont un peu atypiques, en ce sens qu'à la fin de la recherche, leur enfant avait considérablement rattrapé son retard. Dans la première, le garçon nous avait été signalé comme en difficulté par la maîtresse qui a également alerté les parents à la suite de mauvaises performances de leur fils. Alors, bien que le père trouve que cela ne devrait pas se passer ainsi, la mère a pris les choses en main, a fait régulièrement travailler son fils, en retournant spontanément demander conseil à l'enseignante ; si bien qu'à l'heure actuelle, le retard est quasiment rattrapé. Cette même mère de famille fait d'ailleurs partie de l'association de parents d'élèves, ce qui montre son implication. Dans la dernière famille (albanaise du Kosovo) le père, qui parle un peu le français mais estime ne pas le savoir suffisamment pour aider son fils, veille néanmoins à ce que les devoirs soient faits, donne des conseils à la sœur aînée sur la manière de faire travailler son petit frère. Mais il estime préférable que ce dernier travaille avec une personne adulte et il cherche une répétitrice. Cet intérêt pour la scolarité de l'enfant (le père assiste également aux réunions quand c'est possible) semble avoir porté ses fruits car l'enseignante trouve que l'enfant a fait « d'énormes progrès » depuis le début de l'année.

En ce qui concerne *la stimulation cognitive*, les pratiques des familles des enfants en difficulté sont un peu plus homogènes que pour l'aide aux devoirs, en ce sens que dans la grande majorité des cas, il y en a apparemment très peu. A quelques exceptions près, ce sont la plupart du temps des familles où il n'y a pas de livres ou de jeux éducatifs pour les enfants, encore moins de cahiers d'exercices. Certains de ces parents investissent déjà considérablement d'énergie au moment des devoirs, avec parfois, nous l'avons vu, des résultats peu gratifiants. Dès lors, ils ne sont sans doute guère encouragés à stimuler leur enfant dans des activités annexes. Pour d'autres, il semble que l'école et la famille aient des rôles distincts : les apprentissages se font à l'école dont c'est la mission, les parents n'ont pas à s'en mêler. Dès lors, ces enfants sont moins stimulés à la maison sur le plan des apprentissages et leurs loisirs sont souvent dominés par la télévision.

3.3 La question du capital scolaire

On constate que sur l'ensemble des familles étudiées, qui avaient pourtant été choisies en raison de leur apparente similitude sociologique, il existe une relative inégalité en termes de capital scolaire des parents. En effet, à une exception près, dans les familles où l'enfant va bien à l'école, ce dernier bénéficie de l'appui d'un parent au moins (le plus souvent la mère) ayant dépassé le niveau de la seule école primaire obligatoire[31], alors que dans l'autre groupe, seul un enfant sur trois est dans ce cas. Cela n'est pas négligeable, quand on sait que plusieurs recherches ont montré que le niveau d'instruction des parents, en particulier celui de la mère,

[31] Cela signifie que ces parents ont à leur actif quelques années d'école secondaire, parfois aussi d'une école professionnelle et/ou une formation professionnelle du niveau de l'apprentissage. Ceux qui n'ont suivi que l'école obligatoire n'ont souvent aucune formation professionnelle certifiée.

était une variable déterminante dans le choix des attitudes éducatives des familles, plus importante même que la catégorie socioprofessionnelle (voir Kellerhals et Montandon, 1991). De même, un niveau d'instruction minimal sans formation professionnelle prédispose davantage les parents à éprouver un relatif sentiment d'incompétence à l'égard de certains domaines de l'éducation, les incitant dès lors à les déléguer à l'école (voir F. Osiek-Parisod, 1990).

3.4 Le rapport à l'écrit

Pour aller un peu dans le sens de B. Lahire (ouvrage cité), nous avons posé quelques questions sur les pratiques de lecture et d'écriture dans la famille, sans pourtant affiner autant le questionnement, ni toujours aussi systématiquement. Nous avons cherché à savoir si les parents lisaient pour eux-mêmes et ce qu'ils lisaient. Nous leur avons également demandé, chaque fois que c'était possible, s'ils avaient l'habitude d'écrire certaines choses pour faciliter leur vie quotidienne (rendez-vous, listes de commissions, petits billets pour communiquer en famille, lettres, etc.). Enfin, nous avons demandé systématiquement si les parents lisaient ou racontaient des histoires à leurs enfants, regardaient des livres ou des magazines avec eux. Comme on va le voir, on peut dire que ces pratiques varient légèrement en intensité et en qualité d'un groupe de familles à l'autre mais sans que l'on puisse en tirer des conclusions très nettes.

Quand les livres sont valorisés

Dans la totalité des familles de « bons » élèves, on a raconté ou on raconte encore des histoires aux enfants (quand ce n'est pas la mère, c'est une grande sœur) ou encore on leur en lit, souvent dans la langue maternelle. Une seule exception : à l'enfant précoce qui a sauté une année, la mère n'a jamais eu l'habitude de lire ni de raconter quoi que ce soit quand il était petit et, maintenant qu'il sait lire, il lit ses livres tout seul ! Dans deux tiers des familles (huit sur douze) la mère dit adorer lire des livres (on en voit d'ailleurs sur les étagères), même si elle regrette souvent de ne plus en avoir tellement le temps. Rappelons à ce propos le cas déjà évoqué de cette maman portugaise qui a pleuré lorsqu'elle a découvert que l'on avait détruit ses livres d'école. Dans ces mêmes familles, le père lit plus volontiers (mais pas forcément régulièrement) des journaux, souvent du pays d'origine. Dans la moitié de ces familles (six sur douze) on déclare des pratiques d'écriture : listes de commissions, faire la liste avec l'enfant des camarades à inviter pour son anniversaire, lettres à la famille (aussi écrites avec l'enfant) au moment des Fêtes ou pendant les vacances. Dans une famille albanaise du Kosovo, les parents communiquent entre eux par petits billets posés sur le téléphone. En revanche, leur départ précipité du pays d'origine fait qu'ils n'ont pu emmener aucun livre possédé là-bas.

Dans plusieurs de ces familles, il y a des livres dans l'appartement et parfois le livre et la lecture sont franchement valorisés, comme chez cette mère qui lit chaque soir avec sa fille, elle-même abonnée depuis toute petite à une revue enfantine, ou encore dans cette famille où des grands frères universitaires ont accumulé les livres et leur ont donné une place de choix :

> « Mon fils qui a 22 ans, il adore [lire], vous pouvez regarder dans sa chambre, il a des livres partout, partout, et lui, c'est pas seulement qu'il veut lire, je dirais qu'il les bouffe, les livres, parce que s'il en prend un, il est capable de rester toute la nuit jusqu'à ce qu'il ait fini, parce qu'il adore, il adore la lecture, il adore depuis tout gamin ».

Dans cette même famille, on le comprendra aisément, les grands frères ont joué un rôle non négligeable dans le goût de leur petite sœur pour la lecture :

> « Elle savait lire, parce qu'il y a ses deux frères qui l'aident beaucoup, sans la forcer, hein ! Elle aime bien, elle aime bien surtout lire, elle demande toujours à ses frères : 'C'est bien, c'est bien ?' Il y a toujours des livres partout ouverts, ils les lisent, pour elle, c'est des histoires » (famille n° 19, d'origine espagnole).

Un rapport ambivalent à l'écrit

Dans la majorité des familles d'enfant en difficulté également, on a raconté des histoires aux enfants ou on continue à le faire. Cependant, dans quatre d'entre elles, cela ne se fait quasiment pas ou n'a jamais été le cas ; parfois, c'est parce que les parents n'ont eux-mêmes aucun « modèle » qui les incite à cette pratique :

> « J'ai jamais, j'ai pas été élevée comme ça. Moi, ma maman, elle me racontait pas d'histoires quand j'étais petite, moi ça m'est pas venu naturellement. Bon, des fois ils me demandent, quand ils ramènent un livre de la bibliothèque (scolaire), ça oui, ils viennent à côté de moi et puis [ils me demandent] : 'Tu me lis mon livre !' jusqu'à ce que donc, je le fasse. Mais ça me viendrait pas à l'idée de prendre un livre et puis de leur lire une histoire spontanément » (famille n° 4, d'origine suisse).

Une mère, seule responsable d'une famille nombreuse, essaie de maintenir ce rituel du soir dans une vie familiale par ailleurs un peu chaotique mais cela lui pose des problèmes pratiques et d'autorité, si bien qu'elle renonce souvent, découragée :

> « C'est un peu compliqué parce que moi, mon principe de base, c'est de faire une chambre après l'autre, même s'ils veulent la même histoire, c'est pas un problème, je la relis trois fois si il faut mais le problème, c'est que quand je suis dans une chambre en train de lire, [il y a] les deux autres chambres qui font du brouhaha… Le problème, c'est que quand je vais dans la chambre des petites, comme parfois des moyens et des grands, quand je lis la première page, ils commencent à se chipoter, alors je dis : 'Alors non, c'est fini ? Vu que c'est comme ça, vous écoutez quand même pas, moi je pars' » (famille n° 14, d'origine suisse).

Si dans la quasi totalité de ces familles, on lit une fois ou l'autre un journal ou des magazines, il n'y en a que quatre où la mère dit aimer lire des livres[32]. Autant que l'on ait pu en juger, les pratiques d'écriture sont rares ; une jeune femme dit aimer écrire des lettres et y associer sa fille. Dans ce dernier cas, comme pour trois des mères lectrices, on a précisément affaire aux mamans qui essaient de s'investir un peu dans l'aide aux devoirs.

4. Les styles d'éducation et la cohérence éducative à l'œuvre dans les familles

Afin de repérer ou d'identifier les pratiques et le climat éducatifs à l'œuvre dans les familles rencontrées, nous avons posé systématiquement quelques questions pour savoir si les parents essayaient de réguler un certain nombre d'activités de la vie quotidienne, par exemple le temps passé à regarder la télévision, l'heure du coucher, le travail scolaire, la fréquentation

[32] Il est à noter le rôle important joué par les bibliothèques de classe et d'école. Dans bien des familles, nous avons pu constater que c'est la seule voie d'entrée dans la maison de ce bien culturel que sont les livres.

des copains etc. Nous avons également demandé si les parents avaient une pratique de récompenses/sanctions, notamment en relation avec les « résultats » scolaires[33] de l'enfant.

4.1 Divers styles éducatifs

Nous avons pu ainsi constater que certains parents avaient relativement peu d'exigences dans ces différents domaines. Ils se caractérisent plutôt par une sorte de laisser-faire ou par un manque flagrant d'autorité, alors que d'autres exercent un contrôle plus ou moins fort dans ces mêmes domaines, ainsi que pour d'autres tâches plus « domestiques » : ranger sa chambre, faire son lit, etc. A l'aide de ces divers «indicateurs d'autorité parentale », de la prise en compte de l'implication plus ou moins forte des parents dans la scolarité de l'enfant, ainsi que du climat général qui se dégageait de l'entretien, nous avons tenté de reconstruire des *styles éducatifs* en nous servant des catégories proposées par Vandenplas-Holper (1987), cité par M. Allès-Jardel (1995). En combinant deux indicateurs généraux que sont le support (ou le soutien) et la sévérité, cet auteur obtient les quatre catégories de style éducatif suivantes, caractérisées par :

1. la *chaleur* : support élevé, sévérité faible ;

2. le *contrôle* : support et sévérité élevés ;

3. la *négligence*[34] : support et sévérité faibles ;

4. la *rigidité*[35] : support faible et sévérité élevée.

Nous avons estimé qu'il y avait présence de *support élevé* quand l'enfant obtenait un soutien évident concernant sa scolarité mais également dans sa vie quotidienne, l'un des parents au moins ayant à cœur d'être le plus souvent possible avec lui, de l'encourager, de l'écouter et de lui témoigner de l'intérêt dans les divers secteurs de son existence. De même, nous avons estimé qu'il y avait *sévérité élevée* lorsque les parents avaient un certain niveau d'exigence à l'égard de l'enfant, qu'ils cherchaient à réguler ses activités, à lui poser des limites et qu'ils sanctionnaient positivement (petits cadeaux, argent de poche) ou négativement (privation de télévision ou autres punitions) certains de ses comportements et/ou de ses « résultats scolaires ». Nous estimons évidemment que ces deux indicateurs sont faibles lorsque ces marques d'intérêt et d'autorité de la part des parents sont rares, incohérentes, voire quasi absentes.

Des enfants soutenus et encadrés

Les styles éducatifs à l'œuvre dans les familles dont l'enfant va bien à l'école sont assez homogènes. Quatre familles sont caractérisées par le style *chaleur* et les huit autres par le style *contrôle*, ce qui signifie que dans la totalité des familles de ce groupe, l'enfant bénéficie d'un support ou soutien élevé (affectif et/ou scolaire) de la part de l'un de ses parents au moins. Cela signifie également que dans les deux tiers (huit sur douze) de ces familles,

---

[33] En 1ère primaire, les élèves n'ont pas de résultats chiffrés mais des appréciations de l'enseignante, ainsi que ses commentaires sur le comportement global de l'enfant, inscrits dans le carnet scolaire et/ou exprimés au cours d'un entretien avec les parents.

[34] A défaut d'en trouver un meilleur et pour respecter le modèle emprunté, nous avons repris tel quel le terme de *négligence*, tout en étant bien conscients de sa connotation négative. Nous tenons dès lors à préciser que lorsque nous pensons identifier un relatif déficit en support ou soutien parental, cela ne signifie en rien qu'il y ait totale absence d'affection ou une quelconque forme de maltraitance à l'égard de l'enfant concerné, mais seulement qu'il semble passablement livré à lui-même. En d'autres termes, contrairement à d'autres, il n'est pas activement soutenu dans la plupart de ses activités quotidiennes et rarement valorisé.

[35] Nous avons préféré dans ce cas remplacer par *rigidité* le terme originel d'*hostilité* qui nous paraissait trop fort et trop négativement connoté.

l'enfant est assez « cadré » : on lui pose des limites, il y a des règles pour l'heure du coucher ou pour regarder la télévision, souvent un système de sanctions/gratifications pour renforcer les comportements souhaités. L'enfant a donc des points de repères lui permettant de savoir ce qui est important et ce qui l'est moins, ce qui est attendu de lui. Quatre enfants semblent donc moins cadrés que les autres. C'est, au dire de leurs parents, parce qu'ils sont assez autonomes, faciles et raisonnables, relativement peu intéressés par la télévision et que l'on n'a dès lors pas besoin de leur imposer des règles très strictes :

> « C'est pas un enfant à être toujours dehors. Il s'occupe facilement. On peut faire la sieste tous les deux et puis lui, il s'occupe tout seul… Il reste plus volontiers concentré sur une activité où il doit réfléchir pour des calculs, pour écrire, que faire [des bricolages] avec les mains » (famille n° 15, d'origine portugaise).

> « Elle regarde ses petits dessins [animés] mais non, non, non, [elle], c'est plutôt jouer sur le balcon avec ses petites poupées et faire des dessins dans sa chambre. Elle se met dans sa chambre et passe des heures et des heures en train de faire des dessins, c'est plus comme ça que la télé ; la télé, ça l'intéresse pas beaucoup » (famille n° 19, d'origine espagnole).

Des enfants aimés mais peu encadrés

Les styles éducatifs à l'œuvre dans les onze familles d'enfants en difficulté sont moins homogènes. Ainsi, cinq familles sont caractérisées par la *chaleur*, trois par la *négligence* et deux par le *contrôle.* Une famille enfin donne l'impression d'un désaccord éducatif entre les parents qui, dès lors, affichent des styles éducatifs différents (*chaleur* et *rigidité*), voire contradictoires. Cela signifie que dans huit familles sur onze (caractérisées par la *chaleur* ou par la *négligence*), l'enfant n'est pas vraiment cadré. Dans les cinq familles caractérisées par la *chaleur*, le soutien affectif, voire l'intérêt sont forts mais il n'y a aucune règle pour organiser et/ou limiter certaines activités de l'enfant ; certaines fois on sent les parents un peu dépassés. Dans les trois autres familles caractérisées par la *négligence*, il semble y avoir un relatif manque d'exigence et de règles, ainsi que de soutien à l'égard de l'enfant. Il est intéressant de constater que dans ces dernières familles, lorsque les parents essaient malgré tout d'obtenir un effort de la part de l'enfant, suite à un mauvais carnet ou à une remarque de l'enseignante, par exemple, ils ne cherchent pas à les faire travailler davantage ou à limiter la télévision ou encore à les faire se coucher plus tôt. Ils recourent à une forme de *moralisation* (voir Kellerhals et Montandon, 1991) invoquant la dureté de la vie, ce qui se fait et ne se fait pas, etc. :

> « J'essaie de protéger mes enfants tout en leur disant : 'Ben voilà, la vie elle est comme ça… Si vous travaillez pas à l'école, que vous faites que des échecs, si vous travaillez mal, vous risquez de pas trouver de travail ou du travail très mal payé, avoir une très mauvaise vie'. Je dis : 'c'est très dur, alors, la vie' » (famille n° 4, d'origine suisse).

> « J'y dis : 'Bon ben voilà, l'école c'est pas fait pour s'amuser !' » (famille n° 14, d'origine suisse).

> « J'ai dit que 'Non, si tu pars à l'école, tu dois pas dormir !' » (famille n° 12, d'origine congolaise).

Deux familles relèvent du style éducatif *contrôle* (soutien + sévérité). L'une est celle de l'enfant pris en mains par sa mère dès l'apparition de ses difficultés et qui semble s'en sortir à l'heure actuelle. Dans l'autre, la mère soutient l'enfant, essaie de la faire travailler, malgré un

manque de temps et la crainte de l'embrouiller, la prive de télévision à la suite d'un mauvais carnet. Le père, lui, est très en retrait sur tout ce qui touche à l'école et se manifeste surtout dans le registre de la sévérité.

Reste la famille où l'enfant est pris dans les attitudes éducatives contradictoires de ses parents, ce qui était perceptible tout au long de l'entretien et même dès le premier passage dans la famille pour prendre rendez-vous (les parents n'étant pas faciles à joindre par téléphone). Cette situation est différente de celles de plusieurs autres familles où le père est en retrait par rapport à l'éducation des enfants mais sans être en opposition avec la mère. Bien qu'il s'agisse du seul cas aussi explicite dans notre corpus, nous nous y attardons un peu car il illustre bien une forme de dynamique familiale qui, nous semble-t-il, doit être plus fréquente que ce que l'on imagine et pourrait bien aider à comprendre en partie la difficulté de certains enfants. Dans cette famille, la mère agit en réaction à sa propre éducation qu'elle juge trop sévère et contre-productive ; elle recherche la transparence ainsi qu'une certaine complicité avec ses enfants :

> « Parce que moi, là, quand j'étais petite, ça, chez moi, c'était carrément caché, tout, tout, tout. On pouvait pas parler à la table, on pouvait pas ouvrir la bouche, on pouvait pas dire un mot, on pouvait pas bouger de table et je trouve que ça, ça m'a rien appris. Après ça, ça m'a fait carrément envie de vivre différemment. Maintenant, pour les filles, comme pour mon fils aussi, je veux pas ce [non-dit] et cacher tout au gamin… Je veux pas, déjà avec les filles, j'ai rien caché, c'était : mère et filles, *copines* tout le temps ».

Le père, au contraire, se réfère à sa propre éducation comme à un modèle. Il revendique le droit à la sévérité et à certains châtiments corporels, ainsi qu'à une éducation différente pour les filles et les garçons (problème encore exacerbé par le fait que dans cette famille, filles et garçon ne sont pas du même père)[36]. Il s'inscrit ainsi clairement contre le type d'éducation dispensée par son épouse :

> « On (entre autres sa femme) les gâte pour finir beaucoup trop et ça, à mon avis, ça arrange rien du tout, parce qu'on arrive à un moment qu'on peut même pas donner une claque à notre fils, parce qu'il y a tellement des associations, des machins, tout, tout, tout ça autour, que c'est même pas nous qu'on donne l'éducation aux gamins, c'est, c'est les autres autour de [nous]… Aujourd'hui, je dois gronder mon gamin ou donner une baffe, ben il va se plaindre je sais pas où, j'aurai des problèmes, ça c'est quoi ?… Parce que si je pourrais donner l'éducation à mon gamin comme j'étais d'ailleurs moi-même élevé, avec mes idées, je crois qu'il y aurait jamais, jamais, jamais de problème. Seulement ma femme, elle a eu trois filles et puis elle essaie d'élever mon fils en pensant que c'est encore une gamine, que c'est encore une fille… Des fois je suis un peu sévère, c'est vrai mais j'estime que je suis pas encore assez sévère, je laisse encore trop de choses, justement, de ma femme et de ses filles » (famille n° 21, d'origine portugaise)[37].

[36] La répartition de la famille en deux « clans » distincts était très visible au moment de l'entretien. Lorsque nous sommes arrivés, l'enfant était en compagnie de deux de ses demi-sœurs (dont l'une avec son bébé de six mois) qui étaient venues le chercher à l'école et allaient rester avec lui jusqu'à ce que la mère revienne de son travail. Ensuite, les maris des deux jeunes femmes sont venus les chercher et sont restés un instant. Si bien que nous nous sommes retrouvés, à un moment donné, avec la mère (qui venait d'arriver), son fils et cinq personnes « du côté » des filles du premier mariage. Le père est arrivé plus tard, quand tout le monde était en train de partir, mais il est clair que revenu plus tôt, il se serait senti « en minorité ».

[37] Il est à noter que ces attitudes contradictoires des parents se sont également traduites à l'égard des chercheurs. Le père, très méfiant dès le premier contact, s'est montré réticent à accepter l'entretien, nous soupçonnant de vouloir contrôler s'il « élevait bien son gamin ». Il a fini par accepter, sur l'insistance de la mère, mais s'est arrangé pour arriver à la fin de l'entrevue. La mère, elle, très inquiète pour l'avenir scolaire de son fils, était très

On peut sans peine imaginer que dans un climat aussi confus, avec des messages contradictoires, un enfant n'ait que peu de points de repères et joue ses parents l'un contre l'autre, cherchant notamment sans cesse à manipuler sa mère, ce dont il ne se prive pas (comme nous avons pu le constater au cours de l'entretien et comme cela nous a été confirmé après coup par l'enseignante).

4.2 La question de la « cohérence éducative »

Ce que nous appelons ci-après la *cohérence éducative* est une dimension qu'on ne peut saisir au moyens de questions directes mais reste néanmoins en arrière-plan lorsque l'on réfléchit aux pratiques éducatives des parents[38]. Elle s'est quasiment imposée à nous à force de lire et relire la retranscription des interviews, venant ainsi confirmer certaines impressions ressenties lors de notre bref passage dans les familles[39]. Il nous est apparu en effet que dans certaines familles, on pouvait percevoir d'emblée très clairement qui (des parents) faisait quoi en matière d'éducation de l'enfant et s'il se dégageait une impression de stabilité et de cohérence dans le climat éducatif de la famille. Dans d'autres situations au contraire, on avait une impression d'incohérence, voire de messages contradictoires ou tout au moins de manques de repères et de signaux forts de la part des parents en direction de l'enfant, notamment pour tout ce qui concerne l'école, mais pas exclusivement. Dès le moment où nous avons étudié notre corpus également de ce point de vue, nous avons été frappés de constater à quel point cette dimension était une clé de lecture pertinente pour rendre compte de certaines différences entre les deux groupes de familles.

Dans les douze familles dont l'enfant *va bien à l'école*, onze offrent à ce dernier une cohérence éducative clairement repérable, en ce sens que les valeurs et les exigences affichées sont très explicites, donnant à l'enfant des points de repères sans ambiguïté. Si dans bon nombre de familles, c'est la mère (quelquefois aussi le père) qui, en raison de sa meilleure connaissance du français et/ou d'une scolarité plus longue prend en charge tout ce qui concerne l'école (et parfois l'éducation de manière plus globale), alors que l'autre parent est plus en retrait dans ce domaine, les choses n'en sont pas moins claires pour l'enfant confronté à cette situation. Son éducation est explicitement structurée par cette forme de division du travail entre ses parents, il sait à quoi s'en tenir. Dans quelques rares cas, les parents s'impliquent de manière plus égale dans l'éducation de l'enfant. La seule famille à propos de laquelle on peut avoir des doutes quant à l'identification d'une cohérence éducative est celle d'une petite fille dont les parents sont divorcés depuis son entrée à l'école enfantine. Si l'on ne considère que la prise en charge éducative et scolaire, c'est clairement la mère qui s'en est occupée dès le début, secondée par ses parents (donc les grands-parents de la fillette) depuis le départ du père. Cependant, les choses ne sont pas claires : les parents séparés sont perpétuellement en conflit et s'invalident réciproquement aux yeux des enfants, tout en continuant à faire des activités ensemble avec eux. Cela sème l'insécurité et la confusion dans l'esprit de la petite fille qui se montre d'ailleurs assez perturbée dans ses relations avec les autres enfants, malgré de bons résultats scolaires.

---

désireuse de nous parler ; d'une part pour exprimer des choses qu'elle n'ose guère partager avec son mari, et d'autre part parce qu'elle attendait indirectement peut-être conseils et approbation de notre part, comme si elle cherchait en nous des alliés « contre » son mari.

[38] Cela explique pourquoi cette section ne comporte aucune citation. Le constat de présence ou d'absence d'une *cohérence éducative* au sein de la famille ne découle pas en effet de la réponse à une question précise mais se dégage de l'ensemble de l'entretien et des attitudes des parents interviewés.

[39] Arriver à repérer dans quelle dynamique est pris le chercheur, ainsi que la place qui lui est accordée dans la constellation familiale le temps de l'entretien, aide d'ailleurs grandement à comprendre comment fonctionne la famille.

Dans les familles dont l'enfant *est en difficulté,* en revanche, on a moins souvent affaire à une véritable cohérence éducative. C'est le cas dans trois familles seulement sur onze. Dans les huit autres, il n'y a pas vraiment de cohérence éducative immédiatement repérable. Soit que les parents aient des messages et des attitudes contradictoires entre eux, soit que le climat éducatif soit de manière générale plutôt confus : pas d'attentes, ni d'exigences, ni de règles explicitement formulées à l'intention de l'enfant. Quand il s'agit de familles monoparentales, on a l'impression que les mères sont dépassées par l'ampleur de leur tâche et n'arrivent pas à cadrer leur enfant ou alors qu'elles affichent des attitudes contradictoires vis-à-vis de l'école et quant aux exigences qu'elles peuvent avoir à l'égard de leur enfant.

Ce n'est pas que ces parents n'aient pas d'attentes ni de désirs par rapport à leur enfant mais cela n'est pas explicite. La plupart du temps les choses restent dans l'ambiguïté ou le non-dit et l'enfant semble alors avoir moins de points de repères pour se situer.

En essayant de repérer les styles éducatifs à l'œuvre dans les familles, nous avons pu constater à quel point, en plus d'un indispensable soutien affectif, les enfants tiraient bénéfice d'un certain « cadrage », autrement dit à quel point il était structurant pour eux d'avoir affaire à des exigences clairement formulées ainsi qu'à certaines règles de vie. Cela leur donne des repères quant aux comportements attendus et le sentiment que leurs parents s'intéressent à eux, comme nous l'ont expliqué des élèves de 6e primaire au cours d'une autre recherche, notamment à propos des punitions (voir Montandon, 1997). Les enseignantes avec lesquelles nous avons collaboré pour cette étude nous ont dit de leur côté que parfois, elles étaient appelées à suggérer certaines règles éducatives (notamment à propos de la télévision et du sommeil des enfants) à des parents qui semblaient démunis devant certains comportements de leurs rejetons.

Par ailleurs, le repérage de la présence ou non d'une cohérence éducative au sein des familles peut donner aux enseignantes des éléments supplémentaires de compréhension du fonctionnement familial[40]. Elles en ont d'ailleurs souvent une intuition spontanée. Au travers des multiples contacts informels, elles comprennent en effet assez rapidement avec qui faire alliance dans la famille pour accompagner au mieux la scolarité de l'enfant, sans pour autant laisser de côté le parent actuellement «absent des affaires scolaires »[41]... A ce propos, les enseignantes ont pu constater à plusieurs reprises à quel point les pères qui, par tradition et pour des questions d'horaire, sont souvent plus éloignés de la vie quotidienne de leur(s) enfant(s) et notamment de leur vécu scolaire, se font une idée erronée de l'école dans laquelle ils mettent rarement les pieds. Quand à force de persévérance une enseignante arrive à y faire venir les plus récalcitrants, cela peut déclencher chez le père concerné une prise de conscience bénéfique pour la suite de la scolarité :

> « Je lui ai demandé de venir voir où était son fils depuis trois ans, de venir voir ce qu'il avait fait, parce qu'il dessine extrêmement bien, il a un fabuleux coup de crayon, le sens des proportions… Et le père était presque étonné de voir tout ce qu'il faisait, il était étonné des ateliers de français, il était étonné de tout. Il pensait que son fils jouait toute la journée, que c'était du gardiennage ! Non ! Ça s'appelle l'école élémentaire, ce n'est pas le jardin d'enfants, ce n'est pas la garderie, c'est une école et ce, depuis la

[40] Nous avons remarqué que les familles où régnait une certaine incohérence éducative étaient plutôt de type « parallèle » (faible cohésion interne et fermeture sur l'extérieur), ce qui confirme les constats établis par J. Kellerhals et C. Montandon (dans la recherche évoquée plus haut) quand ils avaient mis en relation fonctionnement familial et pratiques éducatives.

[41] Le « parent absent » est le plus souvent le père mais pas toujours. Dans certaines familles immigrées, ce dernier, fréquemment arrivé en Suisse avant le reste de la famille, maîtrise mieux le français et c'est donc lui qui établit les contacts avec l'école. Au-delà des questions de langue, c'est également vrai pour certaines familles albanaises de culture musulmane dans lesquelles le rôle de la mère est essentiellement tourné vers la sphère domestique. C'est alors au père qu'incombent les contacts avec l'extérieur et avec les institutions.

> 1ère enfantine !… Une révélation !… Chez ce père, je mets beaucoup d'espoir pour la 2e primaire… » (enseignante, à propos de la famille n° 21, d'origine portugaise, enfant en difficulté scolaire).

5. Une typologie du rapport à l'école des familles de milieu populaire

Suite à l'ensemble des données recueillies et analysées dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de synthétiser certains résultats et surtout de mieux les visualiser par le biais d'une typologie du rapport à l'école des familles concernées. Les types définis ci-dessous ont été obtenus en combinant d'une part la dimension « image de l'école » que se font les parents et d'autre part la dimension « position des familles » par rapport à l'école et au travail scolaire[42]. Dans le schéma qui suit :

– *l'axe vertical* représente l'*image* (positive ? négative) que les parents ont de l'école, image construite à partir des souvenirs de leur propre scolarité, de la comparaison qu'ils en font avec le système scolaire qu'ils ont connu enfants, ainsi que d'expériences antérieures avec l'école genevoise, par le biais de la scolarité d'éventuels aînés ;

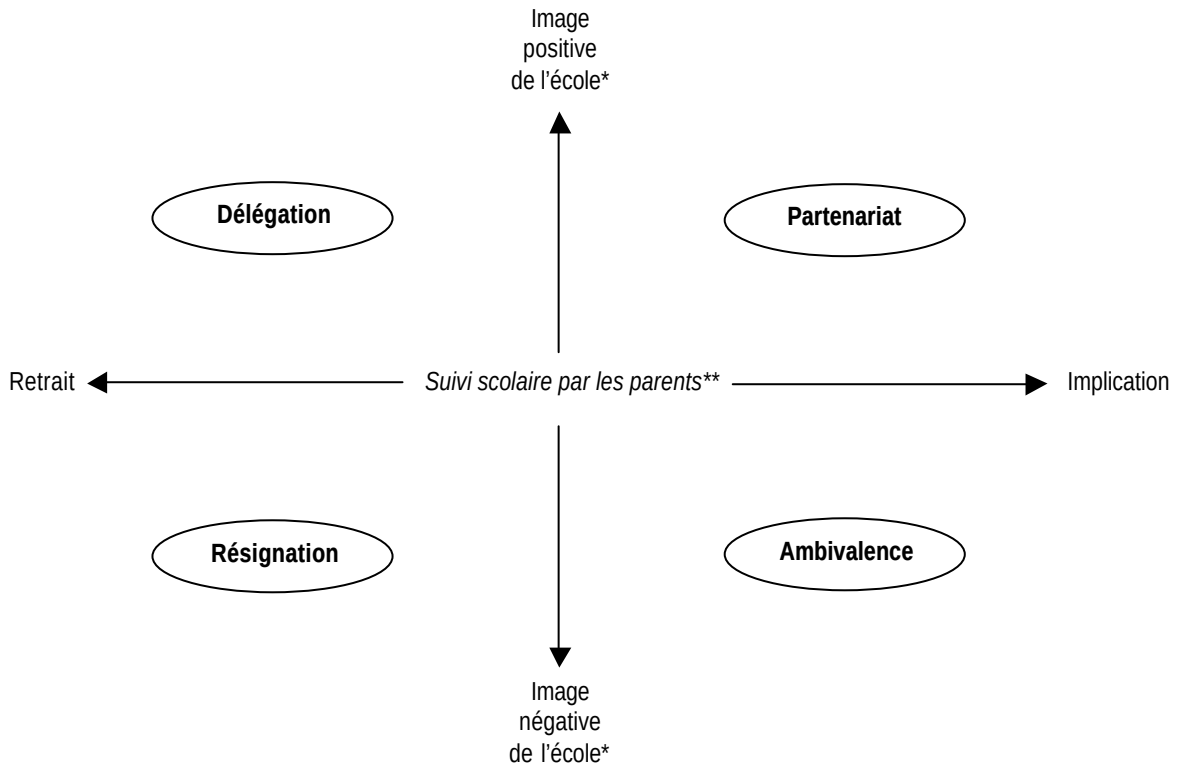
– *l'axe horizontal* représente le *positionnement* (implication ? retrait) des parents par rapport à l'école et à la scolarité de leur enfant, identifié à partir de leur manière d'établir des contacts avec l'école et de suivre le travail scolaire de leur enfant.

Après un bref commentaire de chacun des types obtenus, nous suggérerons quelques formes de réponses que l'institution scolaire et/ou d'autres partenaires pourraient adresser aux différentes attitudes parentales identifiées dans la typologie. Il ne s'agit pas de dicter des solutions toutes faites, « clés en mains », mais plutôt de soulever des questions qui mériteraient un examen plus approfondi, aussi bien de la part des chercheurs que des divers partenaires institutionnels et associatifs évoqués.

Nous tenons cependant à préciser d'emblée que, quel que soit le type de rapport à l'école défini par la typologie, l'institution scolaire, en plus de sa mission traditionnelle, a trois grandes fonctions à assumer auprès des familles de milieu populaire et/ou en situation précaire vivant dans ces quartiers défavorisés. Premièrement, leur donner une information claire et *accessible*, très concrète, sur les pratiques et les attentes de l'école. Ensuite, tout mettre en œuvre pour réduire la distance existant entre certaines familles et l'institution scolaire. Enfin, et cela peut participer à la réduction de cette distance, se sentir la co-responsabilité de créer du lien social dans le quartier, avec d'autres partenaires.

[42] Il est intéressant de noter qu'en partant de dimensions un peu différentes, nous avons abouti à une typologie des rapports à l'école assez proche de celle élaborée par l'une de nos collègues lors d'une enquête quantitative (réalisée auprès d'un échantillon représentatif de 872 familles) sur les rapports familles/école (voir Montandon, 1991).

Types de rapports à l'école



*Liée à la propre scolarité des parents, à leurs expériences antérieures avec l'école de leur(s) enfant(s) et au projet parental
**Lié au niveau d'instruction et au sentiment de compétence/incompétence des parents

5.1 Le partenariat

Il se caractérise par un rapport actif à l'école : les parents assistent en général aux réunions et/ou établissent régulièrement des contacts avec l'institutrice, pour s'assurer que l'enfant suit bien, lui faire part d'éventuelles préoccupations ou lui demander conseil. De la même manière, ils s'impliquent autant qu'ils peuvent dans le suivi scolaire de l'enfant, malgré parfois des difficultés de langue, et le stimulent ou tout au moins l'encouragent dans ses apprentissages. Autrement dit, ils s'intéressent à ce qu'il fait et lui montrent de multiples manières l'importance qu'ils accordent à l'école. Onze familles sont dans ce type de rapport à l'institution scolaire. Toutes, sauf une, ont un enfant qui réussit bien dans ses apprentissages.

Face à ces parents qui jouent le jeu, les enseignant(e)s ont intérêt à ne pas se reposer sur l'illusion que cette situation serait définitivement acquise. En effet, le système de contraintes évoqué plus haut et qui pèse sur les familles de milieu populaire pourrait, à la longue, avoir raison de leur investissement, si l'école n'avait pas à cœur de les reconnaître dans leur effort, de leur montrer à quel point leur attitude est déterminante dans la réussite de leur enfant. Autrement dit, il s'agit d'entretenir la motivation et l'implication de ces parents et de veiller à ce qu'elles se maintiennent au-delà des premières années d'école, lorsque les apprentissages, comme l'organisation des études et les différentes filières proposées, deviennent de plus en plus complexes.

5.2 La délégation

Dans ce cas, les parents comptent entièrement et exclusivement sur l'école pour assurer les apprentissages et la motivation de leur enfant, en un mot pour garantir sa réussite, sans qu'ils aient eux-mêmes un rôle à jouer. Ils ont souvent une vision extrêmement positive de l'école genevoise par rapport à celle qu'ils ont connue et pensent, par conséquent, qu'ils n'ont pas à intervenir, l'institution ayant tous les moyens à sa disposition pour faire réussir les élèves. De plus, souvent, des problèmes de langue leur rendent quasi impossible toute forme d'aide au travail scolaire, de même qu'il leur est difficile de comprendre ce qui se passe dans les réunions auxquelles, dès lors, ils n'assistent plus.

Ajoutons à cela que fréquemment, les parents de ce milieu, forts d'une expérience récente où la collaboration avec les parents n'était pas à l'ordre du jour, ont conservé l'idée que les enseignants préfèrent qu'ils ne se mêlent pas des choses scolaires, contrairement aux parents de milieux plus aisés qui revendiquent de plus en plus un droit de regard sur l'école. Certaines familles (notamment issues de l'immigration) « sacralisent » l'école et la mission des enseignants dans lesquelles ils placent tous leurs espoirs de réussite sociale pour leurs enfants (voir Zehraoui, 1998). Elles considèrent alors qu'elles ne doivent surtout pas se mêler du travail des enseignants. Se rendre à l'école ou participer à la vie scolaire serait considéré comme une ingérence (voir Le Breton, 1998) et certains parents tombent des nues quand les enseignants leur font comprendre qu'ils attendent davantage de participation de leur part. Autrement dit, souvent les parents de milieu populaire, même si leur enfant est en difficulté, ne participent pas à la vie scolaire en fonction d'une règle simple :

> « *La maison c'est la maison, l'école c'est l'école ; les parents doivent faire confiance aux enseignants et ne pas se mêler de leur travail...* Ce modèle culturel des rapports école/famille – largement répandu dans certaines couches populaires, notamment chez les immigrés – est à l'opposé de celui des enseignants pour lesquels *les bons parents d'élèves sont ceux qui apportent une aide scolaire à leur enfant et qui dialoguent avec les maîtres...* » (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998, p. 116).

Cinq familles sont dans ce cas, dont quatre sont soit requérantes d'asile, soit réfugiées d'un pays en guerre. Parmi elles se trouve la seule famille d'enfants en «réussite » qui n'est pas définie par un rapport de partenariat à l'école. On comprend aisément que dans des situations aussi difficiles, les parents aient d'autres soucis que celui de s'impliquer prioritairement dans la scolarité des enfants.

Dans les situations de délégation, la réponse de l'école consiste principalement à essayer de réduire la distance entre ces parents et l'institution. Sans chercher à les stigmatiser ni à les culpabiliser, l'école aurait avantage à leur faire comprendre que, malgré tout, elle a besoin d'eux pour déclencher ou soutenir l'intérêt de l'enfant pour ses apprentissages. C'est montrer que la famille, même si elle ne peut pas s'investir dans l'aide au travail scolaire, n'est pas quantité négligeable et que, à sa manière, elle a un rôle important à jouer dans la scolarité de l'enfant, notamment pour lui donner envie d'apprendre et d'aller à l'école, cela pour éviter que ce dernier ne se sente complètement isolé dans son expérience scolaire. Mais pour cela, l'école doit mettre en œuvre des moyens tels que ces parents se sentent accueillis, valorisés et qu'ils soient en situation de comprendre ce qui se passe, afin de pouvoir soutenir leur enfant. Simultanément elle doit mettre en place des dispositifs d'aide directe à ces enfants, sachant qu'elle ne pourra pas attendre une aide efficace de la part de ces parents concernant les apprentissages proprement dits.

5.3 La résignation

C'est le fait de parents ayant eux-mêmes connu des difficultés ou un échec scolaires et qui constatent que la même situation se reproduit pour la plupart de leurs enfants. Ils sont d'autant plus découragés qu'ils se sentent incapables de les aider ; ils ont le sentiment que comme pour eux, l'école est trop difficile et que leurs enfants ne s'en sortiront pas. Ils en viennent à invoquer une sorte de fatalité transgénérationnelle qui fait que l'école ne s'adresse pas à des gens comme eux et que l'échec scolaire est forcément leur lot. Du coup, ils ne s'investissent pas dans des relations avec l'école, d'une part à cause d'un sentiment d'incompétence et d'autre part parce qu'ils pensent que c'est inutile, que rien ne changera jamais. Deux familles seulement sont dans cette situation ; dans les deux cas, la mère a eu elle-même une scolarité laborieuse, difficile et jalonnée d'échecs.

Il est sans doute difficile de modifier de telles représentations, ancrées sur au moins deux générations d'expériences négatives avec l'institution scolaire. Toute occasion qui permet aux parents de mieux connaître l'école, d'y vivre des expériences positives et gratifiantes (c'est-à-dire qui leur donne un autre rôle que celui de parents d'enfants en difficulté) pourrait infléchir leur vision négative des choses. Autrement dit, l'école, éventuellement avec l'aide de l'association de parents, pourrait créer des événements qui donnent une place à ces parents et les valorisent. Des mesures dans le sens de l'assistance éducative évoquée plus haut seraient sans doute souhaitables pour leur redonner confiance en leurs propres capacités éducatives. De plus, pour les cas où cette résignation parentale est renforcée par des contacts difficiles, voire conflictuels avec l'un(e) ou l'autre des enseignant(e)s, il serait peut-être utile d'avoir une instance de médiation pour résoudre le malentendu ou le conflit.

5.4 L'ambivalence

Ce type de rapport à l'école se définit par une attitude contradictoire des parents. D'une part, ils pensent que l'école est importante et ils s'impliquent dans le suivi de l'enfant, le font travailler, etc. et d'autre part, ils critiquent ouvertement l'école qui sollicite trop les parents, l'enseignante qui est trop laxiste ou injuste ou encore les méthodes d'enseignement. Dès lors, l'enfant est pris dans une certaine contradiction, l'école étant à la fois importante et mauvaise, ce qui ne peut que le perturber et l'empêcher de s'investir de manière positive dans ses apprentissages. Cinq familles sont dans ce cas ; chez elles, la plupart du temps, cette ambivalence relève plus largement de ce que nous avons appelé une incohérence éducative.

Davantage encore que dans d'autres situations, il est important ici que l'institution scolaire explicite clairement ses orientations, ses objectifs et ses méthodes de travail, qu'elle valorise le travail d'accompagnement effectué par ces parents et qu'elle leur donne à eux aussi des occasions de vivre des expériences positives dans le cadre de l'école. Là encore, il serait utile de se donner les moyens de régler tout malentendu ou conflit (lesquels contribuent souvent à entretenir cette ambivalence), en recourant éventuellement à une médiation externe.

DEUXIEME PARTIE

CAPITAL SOCIAL, INTEGRATION DE LA FAMILLE ET REUSSITE DES ENFANTS

Pour aborder ce thème, nous partons de l'hypothèse suivante : l'échec scolaire est en partie lié à la solitude de l'enfant devant l'école, comme nous avons déjà pu le mettre en évidence à propos de l'aide scolaire sur laquelle l'enfant peut compter ou non dans sa famille.

1. Quelques précisions conceptuelles

Coleman (1988, 1990) et d'autres auteurs à sa suite (Teachman & al., 1997 ; Mc Neal, 1999) décrivent les interactions familiales pour tout ce qui concerne la scolarité des enfants en termes de *capital social.* Pour eux, en effet, la part du capital social d'une famille qui est pertinente pour influencer favorablement la trajectoire scolaire d'un enfant est représentée par l'ensemble des relations orientées «éducation » et «scolarité » existant entre les parents et leur enfant d'une part, entre les parents et les professionnels de l'école et/ou d'autres parents d'élèves d'autre part. Plus ces relations sont riches et empreintes de cohérence, plus l'enfant a de chances d'aller loin dans son cursus scolaire. Autrement dit, l'investissement des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant, mesurable en termes de soutien et d'échanges parents/enfant à propos de l'école, de contacts des parents avec les enseignants, d'appartenance à une association de parents d'élèves, constitue une forme spécifique de capital social directement utile à la réussite scolaire de l'enfant. Or cette forme de capital fait défaut à certaines familles, ce qui rend la situation de l'enfant écolier particulièrement difficile. Nous avons vu que souvent l'élève en difficulté est un enfant «seul », à l'école et dans sa famille. Rien, dans son éducation familiale, ne le prédispose à répondre aux exigences de l'école où il se sent en porte-à-faux ; de même, sa famille ne peut l'aider à résoudre les problèmes rencontrés en classe.

Cependant, la relation entre le capital social d'une famille et le développement ou la scolarité des enfants ne se limite pas à cet aspect et englobe d'autres secteurs de la vie sociale. Pour Coleman (1990), le capital social, de ce point de vue, est l'ensemble des ressources inhérentes aux relations (avec des personnes, des institutions, des associations) que la famille entretient au sein de la communauté où elle vit et qui sont utiles pour le développement cognitif et social de l'enfant. C'est pourquoi nous élargissons ici la problématique en considérant non plus seulement l'isolement de l'élève face à l'école mais également celui de sa famille par rapport à son environnement (immeuble, quartier, cité) ainsi qu'à la société d'accueil lorsqu'il s'agit d'une famille immigrée. Autrement dit, nous posons la question de l'intégration sociale des familles ayant pris part à l'étude. Nous faisons donc l'hypothèse que si l'enfant en échec est seul, c'est que souvent sa famille elle-même est isolée, c'est-à-dire mal intégrée socialement, en situation de repli ou d'exclusion. Non pas que nous assimilions l'intégration sociale au capital social mais parce qu'il nous semble indéniable que la réussite de la première

est favorable, voire nécessaire à la constitution du second et que par la suite, ces deux éléments interagissent constamment entre eux.

Le capital social met l'accent sur les rapports entre les gens. Il réfère à la qualité du tissu social, à la densité des réseaux sociaux, à la coopération et à la collaboration qui existent dans une communauté. Il prend également en compte le degré de confiance que les personnes d'une communauté ont les unes dans les autres ainsi que dans les institutions, ce qui facilite grandement l'établissement de liens sociaux et de collaboration (voir Bélanger, 1997 et Schuller, 2001). D'un certain point de vue, le capital social est représenté par l'ensemble des réseaux dans lesquels un individu ou un groupe est intégré et qu'il peut mobiliser pour avoir accès à diverses formes de biens, matériels ou symboliques, en fonction des normes de réciprocité à l'œuvre dans le réseau. Ces ressources directement mobilisables[43] représentent alors une forme de capital, qualifié de social, parce qu'il s'inscrit dans un réseau de relations (voir Forsé, 2000).

Dans la première partie, nous avons d'une certaine façon examiné le capital social des familles directement en lien avec la scolarité de l'enfant, tel que défini ci-dessus : soutien à l'enfant, contacts avec les enseignants et l'institution scolaire. Mais dès lors qu'il s'agit de repérer le capital social dans un champ de relations plus vaste, il devient plus difficilement opérationnalisable. Ce travail de repérage nécessiterait à lui seul une recherche en soi. Or la majeure partie de notre investigation portait sur l'investissement des familles dans l'accompagnement scolaire de l'enfant et leurs relations avec l'école (forme particulière de capital social, on l'a vu). Pour cette seconde partie, nous avons centré notre attention sur *l'intégration sociale des familles*, considérée en quelque sorte comme *un pré-requis à la constitution d'un capital social au sens plus large*. Il nous semble que la signification des liens sociaux sous-entendue par l'usage des deux concepts diffère, en ce sens que le capital social met l'accent sur les ressources et les profits que peut procurer l'appartenance à des réseaux ou à des groupes, alors que l'intégration sociale met en avant le sentiment d'appartenance, l'identité et la reconnaissances sociales, le partage de normes et de valeurs, la participation à une même culture que représente un réseau d'échanges dense. Il est donc moins question dans le second cas de coûts et de bénéfices et davantage d'inclusion ou de rejet d'un sujet dans un groupe social. Il est à noter qu'il peut exister un décalage entre le sentiment subjectif d'intégration et sa réalité objective. Dans la perspective qui est la nôtre, et surtout du fait de la méthode utilisée, nous nous situons davantage du côté de l'expérience de l'acteur que de celui de la détermination « objective » de son degré d'intégration.

On distingue différents niveaux ou degrés d'intégration sociale. Au niveau le plus général, on peut considérer l'intégration à la société dans son ensemble. Cette question est particulièrement pertinente pour les familles immigrées, s'agissant de la société d'accueil, mais pas seulement : on a vu que des familles autochtones en situation précaire peuvent tout aussi bien se situer à la marge de la vie sociale. Mais on peut également penser l'intégration comme étant circonscrite à des espaces sociaux plus spécifiques, plus locaux, notamment le contexte professionnel[44]. Peut-on d'ailleurs s'imaginer que l'intégration à une société d'accueil puisse se faire dans l'abstrait, sans reposer sur des affiliations ou des participations locales réelles et vécues comme telles ? Nous avons là une première approche de réseaux

[43] Ces ressources, auxquelles l'intégration dans un réseau donne plus facilement accès, peuvent être de plusieurs natures : aides diverses, informations utiles, appui ou référence lors de démarches administratives ou de recherche d'emploi, introduction auprès de personnes influentes etc. et permettent dès lors l'atteinte d'objectifs individuels ou collectifs.

[44] A l'exception de quelques allusions spontanées à des échanges avec des collègues (et ce sont en général les mères de famille qui parlent entre elles de questions scolaires et éducatives sur leur lieu de travail), nous disposons de peu d'informations sur ce qui se passe dans le cadre professionnel. Voir à ce sujet le repérage synthétique des professions exercées par les parents interrogés dans l'introduction.

potentiels, tels que considérés dans la création d'un capital social. Il ne s'agit pas forcément de réseaux formels mais le plus souvent de réseaux informels, fluctuants, qui se constituent sur des réalités elles-mêmes changeantes (l'appartenance à une association de parents, par exemple). Cela implique également la participation à des sociétés de loisirs ou de sports ou, plus simplement, la pratique de ces mêmes activités avec d'autres personnes. Il peut s'agir aussi de situations de communication et d'échange avec des voisins, d'autres parents d'élèves, etc. Pour les familles immigrées, cela peut s'incarner dans des liens forts avec des membres de leur propre communauté nationale établis à Genève. Dans ce cas, la famille n'est pas véritablement isolée, puisqu'elle bénéficie du soutien de compatriotes qui peut représenter à certains égards un capital social important. Mais il est alors circonscrit à l'intérieur de la communauté d'origine et cela ne garantit pas forcément une bonne intégration à la société d'accueil, cette communauté pouvant favoriser une position de retrait par rapport à la société genevoise[45]. Toutefois, dans de nombreux cas, la communauté d'origine sert de médiation pour les relations avec la société d'accueil.

Afin d'évaluer le degré de l'intégration sociale des familles rencontrées, nous avons eu recours à une série d'indicateurs. L'ensemble de notre travail étant plus particulièrement centré sur les rapports de la famille à l'école, nous avons attaché davantage d'importance aux réseaux qui touchent plus directement à la vie de l'enfant : la famille élargie, les camarades d'école et le quartier[46].

Comme indicateurs de l'intégration sociale des familles, nous avons retenu les dimensions suivantes :

- le rôle des parents dans la sociabilité enfantine,
- les liens avec la famille élargie,
- l'intégration de la famille dans le quartier, les relations avec le voisinage,
- la participation à la vie associative.

Dans notre démarche, l'intégration sociale vue comme pré-requis à la constitution d'un capital social résulte de l'agrégation des différentes composantes prises en compte. Cela n'aurait en effet pas beaucoup de sens de comparer les deux groupes de familles sur la base exclusive de l'une de ces composantes en ignorant les autres. Ce n'est pas, par exemple, la présence ou l'absence de liens avec les gens du quartier qui peut déterminer si une famille est intégrée ou possède un certain capital social, mais l'ensemble des réseaux auxquelles elle est reliée. C'est à partir de là que nous pourrons tenter une réponse plus globale sur les liens entre intégration sociale et réussite scolaire.

Dans un premier temps, deux tableaux contrastés synthétisant l'ensemble des résultats obtenus permettront au lecteur de visualiser l'agencement général des composantes du capital social pour chaque famille. Dans les tableaux ci-dessous, compte tenu du nombre de familles monoparentales dans notre échantillon, nous avons ajouté l'indicateur désormais « classique » signalant la présence des deux parents à la maison[47]. Cependant, nous rappelons ici (voir

[45] Lorsque des réseaux se caractérisent par un certain repli, ils peuvent incarner le « mauvais côté » du capital social. En effet, des liens trop étroits peuvent se révéler dysfonctionnels, exclure de l'information et limiter la capacité d'innovation. Cela se fait alors au détriment des membres du réseau et de l'ensemble de la société (voir Schuller, 2001).

[46] La perception du quartier par les parents, ainsi que l'appréciation du degré de violence qui pourrait y sévir, sont des dimensions plus difficiles à appréhender dans leur discours, de même que leurs positions à cet égard sont particulièrement délicates à interpréter. C'est pourquoi nous n'avons pas développé cet aspect de l'intégration sociale qui mériterait une recherche en soi.

[47] Selon J. Coleman (1988), l'un des indicateurs « forts » du capital social familial dans ses effets sur la réussite scolaire est la présence des deux parents à la maison. Il en propose deux autres dans la même étude : le nombre d'enfants à la maison et l'intérêt de la mère pour les études de l'enfant.

note 6), qu'il ne s'agit pas de suggérer que c'est la séparation des parents qui induirait automatiquement les difficultés scolaires de l'enfant. Il reste vrai toutefois que dans le milieu populaire, la situation des mères seules est plus souvent précaire et difficile à gérer que dans d'autres milieux sociaux. Le manque de disponibilité qui en résulte peut limiter leurs possibilités d'ouverture. Précisons encore que les tableaux ci-dessous présentent les résultats sous une forme « trichotomisée » : chacune des dimensions retenues est signalée dans les cases correspondantes, en fonction de son degré d'importance (absence - présence faible - présence forte) dans le *discours* des parents.

Dans les familles où l'enfant a des difficultés scolaires

Famille n° :	***2***	***3***	***4***	***5***	***12***	***13***	***14***	***18***	***20***	***21***	***23***
Rôle favorable des parents dans la relation des enfants avec leurs pairs											
Présence des deux parents											
Présence de la famille élargie											
Intégration dans le quartier											
Intégration dans la communauté d'origine			X				X		X		

Dans les familles où l'enfant réussit à l'école

Famille n° :	***1***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***	***11***	***15***	***16***	***17***	***19***	***22***
Rôle favorable des parents dans la relation des enfants avec leurs pairs												
Présence des deux parents												
Présence de la famille élargie												
Intégration dans le quartier												
Intégration dans la communauté d'origine				X								

Blanc = absence ; *gris* = présence faible ; *noir* = présence forte ; **X** = non pertinent.

Dans la suite de l'exposé, les thèmes seront présentés l'un après l'autre, ce qui rendra plus difficile leur mise en correspondance pour une même famille. Il importe de considérer que ce n'est pas tel ou tel facteur isolé qui rend possible l'appréciation de la qualité du capital social d'une famille donnée mais bien la configuration (la «Gestalt ») formée par l'ensemble des composantes de ce capital. A l'aide de ces tableaux récapitulatifs, le lecteur pourra, s'il en éprouve le besoin, situer les familles qui s'expriment en fonction des différentes composantes

retenues et visualiser globalement leur position à cet égard, à l'aide des numéros qui leur ont été attribués.

2. La sociabilité enfantine : le rôle des parents

Le contact avec les copains en dehors du cadre scolaire est l'une des occasions de socialisation les plus importantes des enfants d'âge scolaire. C'est à travers ses échanges, ses jeux, etc. que l'enfant acquiert des comportements relatifs à la maîtrise des relations sociales, et plus précisément, accède à la culture propre aux enfants de son âge. C'est, au niveau des enfants, une forme de socialisation qui les prépare à la constitution de leur propre capital social dans le futur. Encore faut-il que cette ouverture aux autres soit autorisée, voire favorisée par les parents. Autrement dit, on peut repérer, dans le discours des parents, la mesure dans laquelle ils encouragent les interactions entre enfants, l'accueil des petits copains ou la permission de se rendre chez ces derniers. Tout autant qu'un désir de contrôler la sociabilité enfantine, il s'agit d'une sorte d'analyseur de l'ouverture de la famille aux contacts extérieurs qui nous dit quelque chose de son intégration sociale.

Nous avons donc cherché à repérer dans le discours des deux groupes de parents des différences quant à leur l'attitude en la matière. Dans quelle mesure favorisent-ils ou limitent-ils les relations de leur enfant avec ses camarades ? Quelles positions adoptent-ils par rapport au fait de recevoir d'autres enfants chez eux ou d'accepter que leur enfant se rende à des fêtes d'anniversaire ?

Pour le tiers des familles interrogées, les invitations entre enfants ne semblent pas poser de problèmes. Les parents témoignent d'une assez grande ouverture à cet égard et semblent satisfaits de voir leur enfant invité chez d'autres gens.

C'est le cas pour trois enfants en difficulté scolaire (5, 13 ,18)[48] *et pour cinq enfants qui vont bien à l'école (1 ,6 ,11 ,15 , 22)*[49].

Nous nous sommes penchés davantage sur les situations où l'accès à cette sociabilité enfantine semblait plus problématique et où l'on pouvait parfois se poser la question d'un relatif isolement de l'enfant ou du moins d'une certaine fermeture des parents aux échanges entre pairs.

2.1 L'épineuse question des invitations entre enfants

Dans certaines familles, les camarades ne sont pas invités à la maison et les enfants ne vont en général pas non plus chez les voisins. Soit que la famille s'organise de telle manière que cela laisse peu de loisirs à l'enfant, soit que ce dernier ait l'autorisation de jouer avec d'autres enfants, au bas de l'immeuble ou dans ses allées mais pas dans l'appartement. Ces pratiques se font à l'extérieur de la famille laquelle, dès lors, n'est pas impliquée activement dans l'échange et reste fermée au contact avec d'autres enfants.

C'est le cas pour trois des enfants en difficulté scolaire (4, 12, 14), alors que nous n'avons pas rencontré cette situation dans les autres familles.

[48] Il faut dire que le cas de la famille n° 18 est un peu particulier. L'enfant nous avait été signalé par l'enseignante comme étant en difficulté. Elle avait également averti la mère qui a pris sérieusement son fils en main (exercices à la maison, etc.) si bien qu'au moment de l'interview, ce dernier avait totalement rattrapé son retard.

[49] Ces numéros identifient les familles afin que le lecteur puisse, le cas échéant, se référer à d'autres citations ou les situer dans les tableaux présentés plus haut.

Dans d'autres familles, l'accueil chez soi d'enfants extérieurs à la famille reste limité à un(e) seul(e) camarade, toujours le(la) même qui vient de temps en temps. Ou alors, on a le sentiment que ces invitations constituent l'exception plutôt que la règle.

C'est le cas pour cinq enfants sur onze en difficulté scolaire (5, 13, 18, 20, 23) et pour quatre autres sur les douze qui vont bien à l'école (7, 8, 9, 17).

Pour ces parents, ce n'est pas tant le fait que leur enfant joue avec des camarades qui pose problème, mais bien d'avoir à accueillir d'autres enfants chez eux[50]. C'est d'ailleurs souvent dans ces mêmes familles, comme nous le verrons plus loin, que l'on refuse de laisser participer l'enfant aux anniversaires de ses camarades et que l'on n'organise rien non plus à cette occasion.

Des obstacles matériels et psychologiques

On l'a vu, plusieurs familles dont l'enfant est en difficulté excluent l'appartement comme espace de jeux avec des camarades. Dans l'une d'elles (n° 4), les activités ludiques sont exclusivement circonscrites au préau de l'école. Les enfants dépendent alors de la présence aléatoire d'autres camarades dans la cour pour avoir des compagnons de jeu. La mère s'installe dans la cour d'école et surveille ses enfants, tous les jours, même en fin de semaine, même en hiver. De plus, elle ne leur permet l'accès qu'au préau des petits, jugé plus protégé. C'est donc à partir d'un espace très limité que ces enfants peuvent appréhender le monde extérieur.

> « *Mère :* En principe, j'suis dehors, quand ils [sortent de l'école], j'suis là, à quatre heures, dehors. Oui, disons que moi je les attends dans le préau et ils viennent me rejoindre, ils goûtent et puis après, ils vont jouer…
>
> *Int. :* Pour s'amuser, ils restent ici ou bien ils vont dans le préau ?
>
> *Mère :* Ils restent dans le préau. On a le grand préau, disons que moi, je leur pose des limites, hein ! J'suis plutôt quelqu'un qui est angoissée de peur qu'on me prenne mes enfants, ou qu'il leur arrive quelque chose. Donc ils ont leurs limites : ils savent qu'ils ont pas le droit de sortir de tel préau, mais par exemple, s'ils veulent jouer au foot […]. C'est toute la semaine, que ce soit école ou pas école, on est [dans le préau]. Alors quand ils sortent de l'école, même le mercredi, s'il fait beau, on est dans le préau, le samedi, le dimanche, s'il fait beau, on est dans le préau. »

Il est possible que cette manière d'organiser le cadre de jeux des enfants dépende en partie des conditions de vie que connaît la famille. Vivre à six dans un appartement exigu n'incite certes pas à accueillir d'autres enfants mais plutôt à sortir, comme le précise notre interlocutrice :

> « Je préfère aller dehors, déjà pour la p'tite, comme ça elle sort aussi et puis pour moi, c'est le moment où je m'aère. J'aime pas rester enfermée, ça me… J'suis un peu comme les enfants, si je sors pas une journée, le lendemain, j'ai mal à la tête, j'suis pas bien » (famille n° 4, d'origine suisse).

Une autre famille monoparentale dont la mère ne travaille pas non plus à l'extérieur, vit également à l'étroit dans un appartement sous-dimensionné. Les six enfants sont placés, pour une bonne part de leur temps libre, dans les organismes de prise en charge organisés par l'Etat (activités para- et périscolaires) et il n'est fait nulle mention de moments où les enfants peuvent jouer avec des camarades à la maison ou chez des voisins. Dès la sortie de l'école mais également le mercredi, ils sont pris en charge, malgré leur forte réticence, par des

[50] Il nous semble cependant important de noter que nous n'avons pas décelé de réticences, même légères, vis-à-vis de certains camarades, qui suggéreraient des attitudes xénophobes ou racistes.

enseignants ou des animateurs. L'espace de jeux et de sociabilité avec les pairs est donc, pour les enfants, complètement extérieur à l'univers familial. La mère reste en dehors de ces échanges et ne peut en structurer le sens[51] :

> « *Mère :* Voilà, [au jardin Robinson] il y a des jeux dehors, il y a des balançoires, une araignée qu'ils peuvent grimper dessus, il y a une rampe pour faire du roller, les filles, elles ont sept ou huit ans, elles font du roller, donc il y a assez pour s'amuser ; pour les plus grands, il y a des tables de ping-pong, il y a des baby-foot, chacun peut faire ce qu'il veut, il y a une grande table, tu peux demander des feuilles, des crayons, tu peux dessiner si t'as envie de dessiner, tu veux un livre, tu lis, t'as envie de faire un bricolage, bon ils ont leurs heures, pour faire du bricolage.
>
> *Int. :* Et pourquoi, ils ne veulent plus y aller, eux ?
>
> *Mère :* Ah ! je sais pas, ils disent que ça devient emmerdant, ils me le disent quoi, et puis moi je dis que je ne suis pas d'accord avec eux. Et puis pour moi, le Robinson, c'est tous les mardis, tous les mercredis, je veux pas le savoir, je maintiens, tous les mardis soirs, ils mangent là-bas, tous les mercredis midi, ils mangent là-bas, ils partagent ce moment de repas avec d'autres enfants que je ne connais pas, qui viennent d'autres maisons, pas forcément de la rue… » (famille n° 14, d'origine suisse).

Dans une autre famille (requérants d'asile) où ne pénètre aucun enfant étranger à la famille, les parents vivent de manière complètement isolée dans des conditions très précaires. L'espace vital de l'appartement est également très réduit mais cela ne saurait suffire à expliquer le repli et la fermeture des parents. La hantise de devoir quitter la Suisse et d'être renvoyés dans leur pays semble envahir toute leur existence, ce qui inhibe toute ouverture de leur part, dans l'attente d'être fixé sur leur sort :

> « *Int. :* Il y a des fois des petits camarades de l'école qui viennent jouer ici avec elle dans la maison ?
>
> *Père :* Non, en bas.
>
> *Int. :* En bas, mais ils n'entrent pas dans la maison. Elle, elle va dans d'autres familles ou bien elle reste dehors ?
>
> *Père :* Elle reste dehors, avec des enfants qui habitent ici, tout le monde joue en bas » (famille n° 12, d'origine congolaise).

Dans l'exemple suivant, la timidité de la fille explique, aux yeux de la mère, le fait qu'elle n'invite pas plus souvent des copines à la maison, mais elle ajoute aussi que ça l'arrange, et ne va donc pas appuyer ni soutenir cette pratique.

> « *Int. :* Il y en a souvent qui viennent jouer chez vous ?
>
> *Mère :* Non, plus vraiment, elles se retrouvent dans l'allée, en bas.
>
> *Int. :* Ah ouais, mais en hiver ?
>
> *Mère :* Aussi ! Elles sont à l'intérieur et elles se rencontrent, tout le monde en bas ! Oui des fois il y des copines, des fois elle va chez sa copine, ça arrive aussi.
>
> *Int :* Elles sont plutôt toutes ensemble dans le couloir…
>
> *Mère :* Oui parce qu'elle est très timide, alors avant, c'est vrai qu'elles venaient plus souvent à la maison, maintenant je crois qu'elle s'est ouverte un petit peu et elle va

[51] Le fait que cette mère soit la seule de tout l'échantillon à n'avoir pas souhaité nous recevoir chez elle est sans doute significatif d'une certaine méfiance (d'ailleurs exprimée) à l'égard des services sociaux (par ailleurs très sollicités) ainsi que d'une relative fermeture aux regards extérieurs.

> plus avec les autres aussi. Et puis [même] si elles sont pas vraiment très copines, elle descend quand même […] Elles faisaient un « cheni » (désordre), ça m'arrange aussi, quand elles sont en bas ! » (famille n° 23, d'origine italienne).

Dans une autre famille, l'enfant joue quelque fois à la maison avec des camarades mais cela reste rare, le père n'appréciant guère la présence d'autres enfants et préférant nettement que son fils joue dehors dans l'enceinte de la cité où d'ailleurs il semble jouir d'une assez grande liberté de mouvement[52] :

> « *Int. :* Et comment ça se passe avec ses copains d'école ou bien de la maison ? Il a beaucoup de copains ?
>
> *Mère :* Oui, il s'entend très bien, même moi, des fois, je suis étonnée quand j'ai mon congé, quand je passe au centre commercial tout près, pour boire le café avec lui le matin, prendre le petit déjeuner, vers 10 heures [d'entendre tout le monde lui dire] : 'Salut Alberto !' Les grands, tout ça, même les dames, des fois : 'Ah, vous êtes la maman d'Alberto ?' Il connaît tout le monde, j'connais personne.
>
> *Int. :* Il se promène beaucoup dans le quartier ?
>
> *Mère :* C'est cela, même là, il prend contact facilement avec les gens.
>
> *Int. :* Ses copains, ils viennent des fois jouer ici?
>
> *Mère :* Il y en a pas mal qui viennent ici, comme hier, mon mari il était pas content, il est arrivé ici, ils étaient deux, il dit qu'il veut pas qu' il ouvre la porte à personne quand il est pas là, à ce moment-là, il dit : 'Je suis d'accord', mais c'est vrai c'est des gens qu'on connaît dans le quartier et tout ça.
>
> *Int. :* Et lui il va chez d'autres familles, dans d'autres maisons ? …
>
> *Mère :* Il y en a qu'un seulement, un petit Italien de la même école que lui, c'est le seul qu'il aime bien aller, ils s'entendent très bien tous les deux, à part ça, mon mari il veut pas non plus qu'il court à gauche et à droite, il préfère qu'il soit au parc en train de jouer plutôt avec le vélo plutôt qu'il soit [chez des voisins]… » (famille n° 21, d'origine portugaise).

Dans certains cas, l'accueil limité de petits camarades à domicile semble faire écho à une méfiance plus large exprimée par les parents :

> « *Père :* J'aime pas beaucoup me faire du contact ni voir des gens que je connais pas […]
>
> *Int. :* Elle amène des fois des amis ou des petites copines jouer à la maison ? Ou est-ce qu'elle va dans d'autres familles ?
>
> *Mère :* Pas beaucoup, pas beaucoup, ici à la maison, moins.
>
> *Int. :* Elle va pas facilement non plus dans d'autres familles ?
>
> *Mère :* Non, non » (famille n° 2, d'origine yougoslave et portugaise).

Dans une autre famille, l'accueil est limité à une seule petite copine dans le cadre protégé du cocon familial :

> « *Int. :* Elle s'est fait des amis, comme ça, dans la maison ou à l'école ?

[52] Cette famille semble adopter le mode de contrôle que signale D. Thin (1998) lorsqu'il note que souvent, dans les familles populaires, il y a à la fois une grande liberté quant aux possibilités de sortie des garçons dans le quartier, mais, en même temps, un contrôle très strict sur l'heure de rentrée par exemple.

Mère : Oui, il y a une fille qu'elle habite en face, elle vient ici le week-end, elles jouent sur le balcon, le mercredi, elle joue avec une copine, elle vient la chercher.

Int. : Et elle va aussi jouer dans d'autres familles, comme ça ?

Père : Oui... (hésitant).

Mère : Moi j'aime pas tellement l'envoyer, non, non.

Int. : Vous aimez mieux qu'elle reste là...

Mère : C'est chez nous ! (rires). Et puis sa copine, elle habite là, il faut traverser la route » (famille n° 3, d'origine italienne).

Réserve ou timidité

Dans les familles dont l'enfant va bien à l'école, on trouve aussi, bien entendu, des enfants qui invitent peu ou sont peu invités chez des camarades, mais sans qu'on puisse déceler chez ces parents une attitude réservée face à cette pratique, contrairement aux familles précédentes. Dans l'exemple qui suit, la mère s'inquiète même du manque de relations amicales de sa fille qui a des problèmes de contact avec les autres enfants :

« *Int. :* Vous dites qu'avec ses copains, c'est difficile en groupe, elle a de la peine à prendre sa place, elle est vite effrayée par les autres enfants mais elle a quand même réussi à se créer d'autres amitiés chez ses copains, copines de classe ou de la maison ?

Mère : Oui, mais c'est deux, trois, y a trois copines, sur toute la classe, il y a la voisine, elles sont toutes les deux dans la même classe

Int. : Puis elle accepte bien, la petite copine ? ou bien…

Mère : Oui, elle accepte bien et c'est vrai que j'ai un bon contact avec ma voisine, des fois, Laura elle vient manger ou à quatre heures elle vient, elles jouent les deux dans la chambre, on sort, je l'ai beaucoup, aussi.

Int. : Oui, donc il y a un échange, elle vient beaucoup chez vous, votre petite fille est beaucoup chez elle…

Mère : Oui, puis autrement, elle a, ouais, elle a deux autres copines ; de temps en temps, j'lui dis : 'Si tu veux amener quelqu'un'… Mais c'est toujours les mêmes, qui viennent, il y a p't'être trois…

Int. : Puis elles viennent ici et puis elle va aussi chez elles ?

Mère : (silence) Euh, … oui ! Mais bon, c'est une fois tous les deux mois… » (famille n° 8, d'origine suisse).

Dans la famille suivante, la réserve des parents concerne plus spécifiquement les invitations chez les voisins. Il ne s'agit certainement pas d'un manque d'ouverture mais plutôt d'une incertitude, d'un manque d'assurance sur la manière d'aborder d'autres parents, notamment pour cette famille qui n'habite le quartier que depuis quelques mois :

« *Int. :* Justement, je voulais vous demander : les copains, ça va bien avec ses copains ici ? Il a vite fait des copains ?

Mère : Oui, il a vite fait [des amis], il en a beaucoup. Parfois, il arrive ici avec quatre ou cinq ! (rires).

Int. : Ils les amène dans l'appartement ?

Mère : Oui.

Int. : Et, lui, il va jouer aussi dans les autres familles ?

> *Mère :* (après hésitation) Pas beaucoup, parce que, moi, je veux pas aller chez les autres, j'aime pas beaucoup.
>
> *Int. :* Ah ! Vous aimez mieux que ça soit eux qui viennent à la maison ?
>
> *Mère :* Non, [c'est] parce que je connais pas ces parents, vous savez ? » (famille n° 17, d'origine portugaise).

Cette même préoccupation semble être à l'œuvre dans cette autre famille :

> « *Int. :* Et puis autrement, est-ce qu'il y a par exemple des enfants des voisins qui viennent jouer chez vous ou bien lui, il va jouer dans d'autres familles, dans la même maison ?
>
> *Mère :* Oui, ça arrive, ils invitent des copains à venir dormir ici à la maison.
>
> *Int. :* Il y a des échanges autour des enfants...
>
> *Mère :* Bon on connaît pas trop les parents, donc heu…
>
> *Père :* Non, mais quand même…
>
> *Mère :* Mais si on parle toujours du même garçon, du même garçon, je dis : on veut quand même voir les parents.
>
> *Int. :* Ah oui, ça, de temps en temps, vous faites connaissances avec les parents ?
>
> *Mère :* Voilà, voilà, et puis après on invite le petit, et puis après, on invite les parents » (famille n° 15, d'origine portugaise).

Pour résumer ce point, il semble que les invitations, qu'elles aient lieu à domicile ou chez d'autres enfants soient, dans notre petit corpus, une pratique un peu plus fréquente chez les parents dont l'enfant va bien à l'école que dans les autres familles.

2.2 Les invitations aux anniversaires

Les anniversaires jouent un rôle important dans le développement de la socialisation entre pairs car, du point de vue des enfants, ils permettent de déclarer ses préférences, de vérifier sa popularité et de délimiter les frontières de ses groupes d'appartenance. Il traduisent également le niveau de relation existant entre les parents concernés (voir Delalande, 2001). Les anniversaires constituent une pratique particulière car, à l'encontre de ce qui se passe généralement pour les autres invitations, elle sont planifiées et organisées et requièrent une mobilisation particulièrement importante de la famille, notamment sur le plan matériel et financier.

Les parents organisent souvent ces invitations au Mac Donald's (Mc Do). Il arrive aussi que cela se passe dans l'appartement de l'enfant concerné, et plus rarement dans un local de l'école. Dans certains cas, le fait d'aller au Mc Do est en partie lié à l'exiguïté des appartements occupés par la plupart des familles. Cela permet d'inviter davantage d'enfants. Le manque de temps dû à l'activité professionnelle renforce souvent ce choix qui est très répandu :

> « *Int. :* La plupart des gens font comme ça ? [aller au Mc Do]
>
> *Mère :* Oui, maintenant c'est, c'est énorme ! Ou bien alors, ils louent des locaux, mais c'est pas vraiment [courant]… Les anniversaires, ça se passe rarement dans un appartement. […] Des fois, ils invitent énormément d'enfants. Et puis, le fait de faire au Mac Donald's, par exemple, on peut inviter plus d'enfants aussi et puis, à mon avis, c'est une solution de facilité : on remet toute l'organisation à des animatrices, et puis pendant ce temps on va faire ses courses » (famille n° 20, d'origine suisse).

L'invitation au Mc Do semble la norme, bien que cela ne soit pas toujours du goût des parents et parfois, des enfants eux-mêmes. Car il faut le dire aussi, cela tient assez souvent à une question de prestige : même si la dépense est élevée, la pression normative est forte dans le quartier et peu de parents prennent le risque de montrer qu'ils ne peuvent pas faire aussi bien que les autres familles de la classe ou de l'immeuble. Certains le déplorent, comme d'ailleurs la surenchère de cadeaux onéreux (voir plus loin) mais sacrifient malgré tout à cet usage, devenu quasi incontournable, comme le reconnaît cette même mère de famille :

> « *Mère :* Oui [il y va], mais, en fait, les anniversaires, ça se passe plus tellement dans les appartements, ça se passe au Mc Do (elle rit) ; donc, ouais, bon, il aime pas du tout, mais c'est comme ça ! » (famille n° 20, d'origine suisse).

Il n'en reste pas moins que le fait d'être invité revêt d'autant plus d'importance qu'il s'agit d'une forme de sélection entre pairs. Pour l'enfant, cela constitue une preuve d'intégration ; être invité, c'est se sentir admis, jouir d'une certaine popularité dans la classe. Ne pas l'être est probablement ressenti comme une forme d'exclusion ou en tous cas de mise à l'écart, lorsque cette situation se répète de manière systématique. Toutefois pour être invité, il faut respecter une norme de réciprocité : « Je t'invite à mon anniversaire et tu m'invites au tien ».

Cette pratique ne va pas sans susciter des réserves de la part de plusieurs parents, surtout chez ceux dont l'enfant a des difficultés scolaires. Dans ce groupe, on rencontre quelques parents qui ne laissent pas leur enfant participer à ces fêtes *(familles n° 4, 14)*, alors qu'on n'en rencontre aucun dans l'autre groupe. De même, certains parents de ce groupe *(familles n° 2, 12)* laissent l'enfant assister à des anniversaires, sans en organiser en retour ou encore jouent le jeu, tout en marquant une forte réticence *(famille n° 20)*. Dans l'autre groupe, on trouve chaque fois une famille dans ces deux derniers cas de figure *(respectivement n° 9 et n° 8)*.

Une pratique qui pose problème

Dans la moitié des familles dont l'enfant est en difficulté, les anniversaires semblent poser problème, notamment pour des raisons financières. D'autres parents témoignent d'une attitude un peu méfiante face à une pratique qui les met en contact direct avec d'autres enfants ou d'autres familles. Dans plusieurs cas, les deux facteurs s'interpénètrent et il est impossible de les démêler. Il est probable, d'ailleurs, que les difficultés matérielles sont d'autant plus facilement ressenties comme obstacle lorsque existent par ailleurs des réticences ou des attitudes de fermeture vis-à-vis de l'extérieur. Un exemple en est donné dans l'extrait d'entretien suivant (il s'agit d'une famille monoparentale où vivent six enfants dans un quatre pièces) :

> « *Int. :* Mais elle est invitée des fois aux anniversaires ?
>
> *Mère :* Ouais mais en général, je les laisse pas y aller.
>
> *Int. :* Parce que ? Ça coûte cher déjà, hein ?
>
> *Mère :* Ben disons que moi j'ai pas les tunes pour payer des cadeaux à tous les gamins, déjà une chose ; deuzio, ben je peux pas aller chez quelqu'un, à un anniversaire d'un gamin et puis pas lui donner quelque chose parce que c'est malhonnête, déjà d'une part et puis trio, ben, qu'est-ce que j'en ai à faire, la bonne femme, je la connais même pas, parce que ça m'intéresse pas, quoi ! » (famille n° 14, d'origine suisse).

Après avoir évoqué ses conditions matérielles difficiles, la mère change de registre et exprime, sans ambiguïté, son désintérêt personnel pour les autres familles que pourrait rencontrer son enfant.

Dans une famille de culture plus «communautaire », le problème est résolu d'une manière toute différente, malgré de réelles difficultés financières qui pourraient constituer un frein à ce type d'échanges :

> « *Int. :* Est-ce qu'elle est invitée à des anniversaires, chez des camarades de classe ?
>
> *Père :* Elle va des fois à des anniversaires de ses copains chez Mac Donald's. Ou sinon, pour son anniversaire, nous avons préparé beaucoup de choses et on les a apportées dans la classe. Elle a fêté son anniversaire avec ses copains mais à l'école » (famille n° 13, d'origine albanaise).

Un rituel honoré mais avec quelques réticences

La majorité des parents de «bons » élèves acceptent sans trop de peine de sacrifier au rituel des invitations d'anniversaire.

> « *Int. :* Ils sont invités pour des anniversaires ?
>
> *Père :* Oui, toujours, toujours !
>
> *Mère :* Par exemple, pour son anniversaire, j'ai invité ici.
>
> *Int. :* Mais lui, il est invité chez les autres, aussi ?
>
> *Mère :* Ouais, ouais.
>
> *Père :* Oui. C'est comme ça, les enfants, il faut tout faire pour eux. Parce qu'on vit, maintenant, dans un siècle pas comme avant » (famille n° 16, d'origine albanaise).

Même constat dans cette autre famille :

> « *Int. :* Et, votre fille elle est invitée de temps en temps, à des anniversaires ou...
>
> *Père :* Oui, presque toutes les semaines.
>
> *Int. :* Ça se fait beaucoup ici?
>
> *Père :* En règle générale, les enfants, ils font tous [leur anniversaire], hein ? Ils font au Mc Donald, ils font à la maison, ils s'invitent pratiquement toujours hein, ils s'invitent toujours. Tous les mois y a, j'vous dis pas ! Il y a deux semaines, on en a eu trois ou quatre [invitations] en l'espace de deux semaines » (famille n° 7, d'origine espagnole).

La gêne exprimée à propos d'une certaine surenchère des cadeaux à cette occasion relève parfois de raisons éthiques, bien que ce type d'argumentation soit souvent fortement associé à des réticences d'ordre financier. Quoi qu'il en soit, ces parents ont quelquefois l'impression d'être pris dans un engrenage et de se voir imposer un usage qu'ils n'apprécient guère. Cependant, contrairement à d'autres formes de réserves exprimées, ce type de réaction ne révèle pas un refus d'entrer en contact avec le monde extérieur mais témoigne, au contraire, d'une grande attention aux difficultés rencontrées par des enfants et leur famille en situation précaire :

> « *Mère :* Et puis ils se font tous des cadeaux, euh, plus grands les uns que les autres, ça, ça me dérange aussi énormément. Parce que moi j'ai encore [le souvenir] de quand j'étais p'tite, c'était : le goûter, l'anniversaire et puis on amenait une p'tite babiole, c'était tout ! Et c'est vrai que bon, l'année passée, avec ses copines, ben c'était un puzzle à quinze francs, une Barbie à douze, moi je dis : je mets entre dix et quinze mais pas plus ! Mais c'est vrai qu'elle, elle a reçu des cadeaux à trente, trente-cinq francs et ça, ça me dérange énormément.
>
> *Int. :* Bien sûr, on a l'impression qu'on juge un peu les enfants d'après les cadeaux ?

> *Mère :* Oui, alors on avait invité une petite copine albanaise, j'ai l'impression que c'est la seule fois qu'elle avait été invitée et puis elle lui a offert un p'tit bracelet, plusieurs p'tits anneaux… Alors c'était déjà le tout p'tit paquet et puis, euh, mais les autres se sont moqués d'elle et j'ai trouvé, ça, ça m'a… [choquée] et j'ai dit à Nadine : 'C'est toi qui l'a invitée, c'est à toi de la soutenir.' […] Au début, j'me disais, bon, je vais essayer [de faire à ma façon] mais elle peut pas faire un anniversaire différent [de ceux des autres], pis j'peux pas téléphoner aux parents, de dire : 'Faites des cadeaux plus raisonnables', c'est pas possible ! » (famille n° 8, d'origine suisse).

Une autre réticence, clairement exprimée dans une famille, s'appuie sur le fait que les enfants invitent un peu n'importe qui, sans avoir de véritables amis qui se détachent du groupe des camarades. Cependant, malgré l'allusion au coût financier, il semble s'agir ici davantage d'un principe (il ne faut «investir » que dans des relations durables) que de véritables difficultés matérielles, cette famille étant relativement plus aisée que d'autres et n'hésitant pas, par ailleurs, à mettre le prix pour des équipements sportifs ou informatiques :

> « *Mère :* Oui, ça arrive [qu'ils soient invités] mais bof, là j'suis pas trop pour, parce que moi je me dis, quand ils seront plus grands, qu'ils sauront vraiment *qui* est leurs amis, mais là, pour l'instant, euh [c'est pas le cas]…C'est peut-être la façon dont on a été élevés, je pense que vraiment, quand ils savent qui est leurs amis, qui est leurs vrais copains mais là, aujourd'hui c'est celui-là parce qu'il m'a donné une bille et puis demain, ben il va pas donner une bille, alors c'est l'autre qui […] C'est-à-dire que pour l'instant, il a pas encore [vraiment d'amis], il en a peut-être deux, trois […] J'aime pas trop participer à ces débandades de dépense d'argent. Parce que, je veux dire, on invite dix enfants et, peut-être après, de toute l'année scolaire, il joue pas avec, j'sais pas, moi j'suis pas très pour » (famille n° 9, d'origine espagnole).

Comme déjà dit, les enfants qui ne peuvent assister aux fêtes d'anniversaires le vivent certainement comme une forme d'exclusion douloureuse. La plupart des parents le comprennent bien, d'où les sacrifices qu'ils sont prêts, pour la plupart, à consentir pour que leur enfant puisse y participer. Mais la demande de ce dernier est sans doute très forte et certains parents ne peuvent pas toujours y répondre. Or, la gestion des anniversaires par les enfants (qui est invité, qui ne l'est pas) est fortement liée aux amitiés enfantines nouées en classe. C'est pourquoi certains parents posent clairement la question de la responsabilité de l'école dans l'explicitation des valeurs mises en jeu dans le rituel des anniversaires :

> « *Mère :* Pourtant, par rapport aux anniversaires, la maîtresse note au tableau qui a eu son anniversaire, je crois que le jour même, ils chantent une p'tite chanson… Elle pourrait, il me semble, ah mais j'sais pas sur quel support, leur dire : 'Il y a différentes manières de fêter son anniversaire ; il y en a qui font au Mc Do, y en a qui font à la maison, y'en a qui font pas, y en a qui ont des gros cadeaux, d'autres des petits, c'est le geste qui compte, pas forcément l'argent qui est derrière…' Mais bon, c'est peut-être trop compliqué, j'sais pas ! Mais là, par exemple, ma fille, j'essaie, moi, de lui [transmettre] les valeurs que j'ai, j'y tiens, c'est le domaine privé, familial mais c'est vrai que de la part de ce qu'elle peut voir à l'école, il y a aucun écho » (famille n° 8, d'origine suisse).

Les invitations aux anniversaires constituent l'une des premières formes de rituel social auquel les enfants de cet âge participent en tant qu'acteurs à part entière. C'est à cette occasion qu'ils font l'expérience de l'attitude de leur famille dans un cadre qui dépasse la sphère du jeu pour englober des aspects économiques (à travers les cadeaux) et identitaires (à travers les usages différents propres à chaque culture). Les parents, qu'ils le veuillent ou non, sont partie prenante et selon la manière dont ils envisagent leur participation, ils contribuent à l'intégration ou au contraire à la mise à l'écart de leur enfant. Il en va de même pour tout ce qui favorise les échanges entre pairs. Or, nous l'avons vu, certains d'entre eux sont trop

démunis sur le plan matériel ou trop étrangers aux usages liés à la socialisation des petits en vigueur dans le monde genevois pour y faire participer leur enfant.

Le fait que, comme pour les invitations informelles, on trouve parmi eux davantage de familles où l'enfant ne réussit pas à l'école pourrait parler en faveur de l'hypothèse suivante : le degré d'intégration sociale des enfants et, plus largement, de leur famille, a sans doute quelque chose à voir avec la possibilité de pouvoir répondre aux exigences scolaires. Les enfants vivant dans une famille fermée sur l'extérieur ont en effet une « connaissance du monde » plus limitée que d'autres, ce qui nuit aux apprentissages, nous a expliqué une formatrice en didactique du français. Un auteur comme Coleman (1990) pourrait y voir un déficit de capital social mesuré en termes de « relations utiles au développement cognitif et social de l'enfant ». Or l'attitude des parents à l'égard de l'accueil d'autres enfants ou de pratiques favorisant ou non la sociabilité enfantine est un indice du degré d'ouverture de la famille sur le monde extérieur, quand bien même certaines réticences peuvent être expliquées par des facteurs économiques. Comme d'autres l'ont démontré (voir Coleman, 1988 et 1990 ; Teachman & al, 1997 ; Mc Neal, 1999), capital social et réussite scolaire seraient en partie liés et l'on sait également que les parents ayant un enfant en difficulté scolaire ont tendance à s'isoler socialement (voir Papillon & Paquin, 1997). Par ailleurs, le type de fonctionnement familial, défini à la fois en termes de plus ou moins grande cohésion interne et de degré d'ouverture sur l'extérieur, pourrait également donner ici un éclairage intéressant. On pense, par exemple, au type « bastion », caractérisé par des relations fusionnelles à l'intérieur de la famille et par un repli, une fermeture de cette dernière aux influences externes, ou encore aux familles dites « parallèles », toutes aussi fermées aux apports externes mais avec une faible cohésion interne. Des recherches ont en effet mis en évidence le fait que, tout autant que l'origine sociale, le mode de fonctionnement familial (y compris pour des familles de milieu social équivalent) pouvait avoir un impact fort sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents[53].

3. L'intégration sociale des familles

L'intégration sociale des familles peut se voir essentiellement à deux niveaux. Tout d'abord celui, plus global, de l'intégration à la société en général, avec une difficulté supplémentaire pour les familles immigrées dont ce n'est pas la culture d'origine. Ensuite, celui de l'intégration au quartier ou à la localité, que ce soit par des relations informelles avec le voisinage ou plus formelles par le biais d'une participation à des associations ou à des clubs sportifs, par exemple. Des relations denses avec la famille élargie et avec des membres de la communauté d'origine immigrée constituent un cas de figure intermédiaire qui peut être soit un prélude à une plus grande ouverture, soit une forme de repli par rapport à la société d'accueil.

3.1 Liens avec la famille élargie

La famille élargie tient une place un peu particulière dans le sens qu'elle représente encore pour l'enfant le cadre sécurisant de la famille tout en constituant déjà une ouverture vers le monde extérieur. Les contacts avec les grands-parents, oncles, tantes et cousins, constituent souvent, hormis l'école, une première expérience de relations hors de la famille nucléaire. Dans certains cas, la famille élargie peut être totalement absente comme elle peut, dans d'autres cas, représenter, aux yeux de l'enfant, la part essentielle des relations qu'entretient la

[53] Le type de fonctionnement familial est un concept élaboré dans le cadre de la sociologie de la famille. Il a été particulièrement bien explicité, notamment à propos de son influence dans l'éducation familiale, dans l'ouvrage de J. Kellerhals & C. Montandon (1991).

famille avec l'extérieur. Par ailleurs, les différences culturelles exercent ici un effet majeur. Dans certains pays d'immigration, comme par exemple ceux de l'ex-Yougoslavie ou de l'Europe latine, la famille élargie joue un rôle dominant qu'elle a depuis longtemps perdu dans le contexte urbain genevois. Que cela soit avec des membres de la parenté également venus en Suisse ou ceux restés au pays, on cultive alors soigneusement les relations :

> « *Mère :* Pendant les vacances, c'est pas toujours évident, on les envoie, toutes les années ils partent chez les grands-parents, pis ils sont heureux là-bas ! […] Pour nous, la famille c'est très important. Alors on essaie que les enfants aient des liens avec les grands-parents, toute la famille, ça on y tient beaucoup. Parce que chez nous, la famille, c'est pas comme ici. On vit ensemble, parce que c'est pas comme en Suisse [où] après 18 ans, vous avez un appartement, la vidéo, tout ça. Là-bas, la famille, c'est ensemble » (famille n° 9, d'origine espagnole).

On a vu que la disponibilité des parents pour s'impliquer dans le suivi scolaire de leur enfant dépend à la fois de leur présence objective et de leur attitude éducative lorsqu'ils sont présents à ses côtés. Des parents qui travaillent tous les deux à l'extérieur, qui rentrent tard le soir et dont des horaires sont incompatibles avec ceux de l'école doivent trouver des solutions pour la prise en charge des enfants pendant leur absence. Souvent, lorsque cela est possible, il s'agit de membres de la parenté. La présence d'une famille élargie et le rôle qu'elle est amenée à jouer à cette occasion peuvent donc aussi constituer un indicateur de capital social familial, en ce sens que la parenté représente une ressource potentielle sur laquelle on peut compter en cas de besoin.

On rencontre plusieurs cas de figure. Certaines fois, comme nous l'avons vu, les grands-parents ou encore des cousins et cousines jouent un rôle actif dans le suivi scolaire de l'enfant. D'autres fois, les services rendus relèvent de la garde plus ou moins régulière des enfants ou alors de dépannages ponctuels :

> « Nous, on n'a pas l'habitude de sortir le soir et comme je vous l'ai dit tout à l'heure, c'est la conséquence aussi de notre travail, et si un jour [cela arrivait], on a la famille. On se met toujours en contact avec la famille et puis on dit : 'Voilà, tu viens, [ou] on t'amène Lucila', parce qu'ils ont des enfants aussi du côté de ma femme qui a deux sœurs et un frère, des petits enfants comme la nôtre, alors des fois, si on a quelque chose, on s'arrange avec la famille » (famille n° 19, d'origine espagnole).

Enfin, la famille élargie peut représenter la source première, voire exclusive, de personnes avec qui partager le temps libre : il se recrée alors une sociabilité de type communautaire, semblable à celle qui a cours dans le village d'origine, comme nous le verrons plus loin.

Si l'on compare les deux groupes de familles sur ce point, on constate que deux tiers des familles dont l'enfant va bien à l'école ont des membres de leur famille dans la ville ou le canton, avec lesquels se déclinent toute la gamme des relations décrites plus haut. Moins d'une famille sur deux des enfants en difficulté scolaire sont dans cette situation. On peut y voir un signe de relatif isolement de ces familles, dans la mesure où cette absence se double souvent d'autres « absences » (famille monoparentale, intégration dans le quartier quasi inexistante, pas de réseaux d'amis, etc.), comme le montre le tableau récapitulatif en introduction de ce chapitre. Dans plusieurs cas, c'est dû tout simplement au fait que la famille est restée au pays ou n'habite pas à proximité. Si nous en faisons état, ce n'est pas que la présence de la famille élargie soit en elle-même une garantie de réussite scolaire (ce serait faire un amalgame erroné et abusif) mais qu'elle peut être parfois un élément important dans le réseau de soutien sur lequel peut compter la famille, notamment pour les familles immigrées. Or nous avons vu que le capital social familial avait sans doute une incidence sur le déroulement de la scolarité des enfants.

3.2 Intégration sociale et réussite scolaire

Dans le groupe des enfants qui vont bien à l'école, les familles immigrées sont généralement assez bien intégrées à la société d'accueil, même si le projet migratoire n'est pas toujours très clair. Pour plus de la moitié des parents de ce groupe (1, 8, 9, 11, 16, 19, 22), cela se traduit par un bon ancrage dans le quartier, notamment par des relations satisfaisantes avec leurs voisins. Ils les connaissent bien et peuvent compter sur quelques-uns d'entre eux en cas de problèmes même si la plupart du temps, ils n'ont guère besoin de mobiliser ces ressources, ayant la possibilité de s'organiser en famille.

> « *Père :* Pour ma famille et pour mes enfants, en tout cas, ça a pas été trop mal parce que ça fait beaucoup d'années qu'on est là, ils se sont bien intégrés à la société, ils font des études ici, des études supérieures, à l'Université. Ça, ce sont les grands enfants, après on a la petite, elle va super bien à l'école, y a aucune difficulté et [dans] la vie quotidienne, le comportement des amis, ça va parfait, ça va parfait, on n'a pas de problèmes. On a beaucoup de contacts ici avec les gens, je vous dis, la dame qui habite au 5e, une dame espagnole, si il y a quelque chose, on est toujours prêt [à aider], aucun problème pour ça ; ici, il y a deux ou trois couples de Portugais qui ont aussi des enfants dans la même école que ma fille, on s'entend très bien aussi, on a besoin de quelque chose, on va chez les autres et on s'arrange comme ça, vous voyez. Il y a aussi un couple très sympathique qui habite le 2e étage mais maintenant ils sont partis à la retraite en Italie [mais] on s'entend vraiment très, très bien et on a toujours [gardé] le contact : ils passent nous voir, ou bien manger avec nous, parce qu'on était comme en famille, avant, c'était vraiment extraordinaire, une fois ou deux fois par semaine on se voyait, ou bien ici ou bien en haut, pour manger ou boire un petit verre... » (famille n° 19, d'origine espagnole).

Et dans une autre famille :

> « *Int. :* Par exemple, vous pouvez demander à quelqu'un de venir garder les enfants pour dépanner ?
>
> *Mère :* Si, si, sans problème.
>
> *Int. :* Ça vous arrive des fois de vous inviter…
>
> *Mère :* Si, même chez la voisine d'en haut, des fois elle va quelque part mais moi je reste à la maison, je reste avec les petits et elle, [c'est] pareil, tout le temps : 'Si t'as besoin, tu me dis'. Chez la voisine de l'autre côté, mais pas cette allée, elle m'a demandé : 'Des fois il y a des trucs en action au lieu que les deux y va, moi je prends [pour toi]…' Bon, avec ma voisine du haut, on fait plus ; une fois c'est moi une fois c'est elle [qui vient], mais peut-être qu'on est plus proches. Elle descend juste, elle est au 9e, donc des fois elle a envie de parler, parler un petit peu donc elle descend et puis moi, c'est pareil » (famille n° 1, d'origine portugaise).

Ces témoignages parlent en faveur d'une assez bonne connaissance des voisins, d'une relative intimité avec eux, de la constitution d'un réseau d'échanges à plusieurs niveaux. On se parle, on se rend service, on se rend visite, même si ce n'est pas fréquent.

On ne rencontre pas le même climat de familiarité dans les cinq autres familles de ce groupe mais les relations avec le voisinage n'en sont pas pour autant froides ou hostiles. Elles sont plutôt perçues comme un peu distantes ou neutres, comme des « relations de politesse, sans plus », des relations « bonjour-bonjour » ou faites de petites conversations peu fréquentes sur le temps qu'il fait. En bref, ces parents évoquent une sorte de sociabilité minimale mais sereine.

Le travail, le manque de temps, sont souvent à la source d'une relative indisponibilité pour « investir » dans des relations de voisinage, comme l'exprime cette mère de famille monoparentale qui est complètement mobilisée par les exigences de la vie quotidienne :

> « *Int. :* Vous faites partie d'une société ou quelque chose ?
>
> *Mère :* Non, je fais pas partie, non, non. Bon, ben y a les autres mamans, certaines mamans des copines de la même classe, bon ben on se voit dans le préau, on discute et tout mais ça s'arrête là.
>
> *Int. :* Elles viennent pas chez vous boire un café ou…
>
> *Mère :* Non, non, non, j'ai pas beaucoup de temps, hein ? J'ai recommencé à travailler, c'est la course tout le temps » (famille n° 8, d'origine suisse).

Dans les familles dont l'enfant va bien à l'école, les relations de voisinage sont ainsi décrites de manière assez diverse mais jamais il n'est fait mention de situation de « mauvais » voisinage ou d'un véritable isolement.

3.3 Intégration difficile, scolarité difficile ?

Dans certaines familles de ce groupe familles, c'est l'ensemble du processus migratoire qui semble vécu comme problématique, ce qui affecte peu ou prou la manière de vivre dans tous les secteurs de l'existence. Ces familles se heurtent à des difficultés extérieures qui les empêchent d'entamer ou de poursuivre leur intégration dans la société suisse. On rencontre plusieurs cas de figure.

Une intégration impossible

C'est le cas, notamment, pour une famille (n° 12) de réfugiés politiques (trois ans et demi à Genève), en quasi état de choc depuis l'annonce qu'ils ne pourront peut-être pas rester en Suisse. Ils sont sans ressources et sans connaissances, sans ressort ni motivation non plus pour sortir de leur isolement. Pendant l'entretien, ils se contentent souvent de répondre par quelques mots : « Ouais », « non », « pas tellement », etc., non pas qu'ils ne sachent pas le français, mais ils semblent comme anesthésiés par leurs difficultés. Peut-être aussi, leur réserve s'explique-t-elle par une certaine incompréhension de notre rôle de chercheurs. Quoi qu'il en soit, la seule préoccupation qu'ils cherchent véritablement à nous communiquer, vu l'état d'urgence et la menace de renvoi qui pèse sur eux, est celle de pouvoir rester en Suisse, alors même qu'ils n'y ont aucune attache. Ils insistent sur le fait que cela permettrait à leurs enfants d'avoir une bonne éducation. Le père fait partie d'une association de ressortissants de son pays qu'il rencontre une fois par mois dans le but de chercher les moyens d'aider son pays d'origine. A part cela et quelques contacts très fugitifs avec les habitants du foyer pour réfugiés qui les abrite, les parents ne voient personne, n'étant pas autorisés à travailler ; ils n'accompagnent pas non plus leurs enfants à l'école. C'est donc un état de véritable isolement social que vit cette famille. Dans ce contexte, l'école est le seul lieu d'insertion pour les enfants mais c'est en même temps un lieu étranger, non relayé par la famille, malgré l'image idéale qu'en ont les parents.

Une expérience douloureuse

La difficulté que rencontrent les travailleurs immigrés, les conditions qui leur sont faites, peuvent aussi, dans certains cas, contribuer à rendre leur intégration conflictuelle. Ainsi, ce père qui, ayant très mal vécu sa situation de travailleur immigré, notamment son statut de saisonnier, continue de rêver au retour au pays alors qu'il a passé quinze ans de sa vie en Suisse :

> « *Père :* C'est pour ça que bon, aujourd'hui avec ces nouvelles lois, ça va mieux, mais c'est vrai qu'il y a eu beaucoup de problèmes au niveau des familles : séparer le père de la mère, séparer le père des gamins, il y a eu des séparations, il y a eu des divorces, il y a eu des problèmes comme ça dus aux lois suisses, voilà, parce qu'un saisonnier ne pouvait pas faire venir ses gamins et sa femme, alors bon, pour moi, c'est contre les droits de l'Homme, moi je vous dis franchement, c'est contre les droits de l'Homme, si aujourd'hui on me demandait de le refaire, de venir à Genève tout seul, sans la famille, non je ne viendrais pas, hein, je ne viendrais pas. (…)
>
> *Int. :* Et pourtant, même comme ça, maintenant que vous n'êtes plus saisonnier, maintenant que vous avez le permis C, vous voulez repartir, en fait ?
>
> *Père :* Je veux repartir, je vous dis franchement » (famille n° 18, d'origine portugaise).

Cet homme est donc prêt à renoncer aux droits qu'il a acquis après des années d'attente. On peut se demander quels effets cette expérience douloureuse et ce projet de retour peuvent avoir sur l'intégration scolaire de l'enfant même si, dans les faits, le retour est sans cesse repoussé. Notons que, dans ce cas précis, cela ne semble pas affecter l'intégration des membres de la famille (y compris du père) sur le plan des relations de voisinage dont tous se déclarent très satisfaits, même si la « vie d'immigré », comme le signale ce père, ne permet pas d'envisager une grande ouverture vers l'extérieur :

> « *Père :* La vie d'immigré, elle est faite comme ça, écoutez : moi je sors de chez moi à six heures du matin, je rentre à six heures du soir, fatigué, je vais chercher à sept heures ma femme au travail, elle arrive, elle fait à manger, on mange, après, bon, moi je lave la vaisselle ou c'est mon fils aîné, on nettoie la cuisine, un peu de télévision, on va se coucher. Le week-end, c'est les courses, faire les courses, toujours le stress, à droite, à gauche ; après c'est la famille, j'ai mes frères, bon, c'est la réunion de famille, on va manger chez eux, ils viennent chez nous et avec les voisins, on a très peu de convivialité, très rarement » (famille n° 18, d'origine portugaise).

Il est important de préciser que, d'une manière générale, le projet migratoire, en tant que tel, ne permet pas de différencier les deux groupes de parents. On trouve dans l'un et l'autre, à parts presque égales, des parents qui veulent soit rentrer au pays, soit rester en Suisse ou encore, et ils sont les plus nombreux, des parents qui sont dans l'ambivalence et l'indécision, quand ils ne sont pas divisés à ce sujet ; dès lors, la décision d'un éventuel retour est sans cesse remise à plus tard et ces familles s'installent dans un « provisoire » qui dure. La différence entre les deux groupes semble porter davantage sur la manière de vivre ce processus que sur le projet (rester ou partir) en lui-même.

Un ancrage difficile

Une famille (n° 2) apparaît comme prisonnière d'une dynamique particulière, liée sans doute à des différences culturelles, mais pas seulement. Elle donne un peu l'impression d'être ici « par défaut ». Les parents, l'un d'origine portugaise et l'autre yougoslave, se sont rencontrés en Suisse où chacun est arrivé un peu par hasard, sans intention d'y rester longtemps ; ce provisoire dure depuis vingt ans. Le couple a de la peine à construire un véritable projet commun, tant sont grandes les divergences de conceptions touchant à des aspects importants de leur vie (conception de l'éducation, manière d'envisager les loisirs, l'avenir, un éventuel retour, etc.)[54]. Au moment des vacances, chacun retourne dans son lieu d'origine ; les enfants

[54] Il est à noter qu'une autre famille du groupe des enfants qui vont bien à l'école connaît au départ certaines conditions objectives analogues : la mère est portugaise, le père albanais du Kosovo. Cependant ils souhaitent tous deux rester un certain nombre d'années en Suisse, avec un projet migratoire plus solide, entièrement focalisé sur l'avenir scolaire de leur fils qui est particulièrement précoce dans ses apprentissages. L'enfant va au

accompagnent leur mère au Portugal mais ne connaissent pas le pays de leur père. La mère travaille comme serveuse, de 17 heures jusqu'à la fermeture, le père est portier de nuit. Leur vie de famille est très perturbée par ces horaires qui ne favorisent pas les échanges. Chaque membre de la famille reste ainsi isolé avec ses problèmes, les contacts avec l'environnement sont très limités. La mère, par exemple, aimerait avoir une vie sociale plus intense, mais ne peut même pas se rendre aux réunions de parents en raison de son travail. Le père, fatigué par le travail de nuit, ne rêve que de se reposer pendant son temps libre. La fille aînée se retrouve ainsi seule face à l'école dont la philosophie et les pratiques pédagogiques s'avèrent totalement différentes de celles des systèmes scolaires fréquentés par ses parents. Histoire, en bref, d'une intégration non aboutie, sur fond de solitude, dans un climat de méfiance et de fatalisme mais illustration aussi d'un mode de fonctionnement familial (les familles « parallèles », selon Kellerhals, 1991) caractérisé par une faible cohésion interne et une relative fermeture à l'extérieur.

Diverses réponses au déracinement

Dans certains cas, le déracinement brutal de toute une famille est à l'origine d'un grand isolement social dans la société d'accueil, malgré la tentative d'y reproduire un environnement rappelant le pays d'origine. Dans l'exemple suivant (n° 13), la famille élargie (l'oncle paternel et sa famille habitent le même immeuble) est la clef de voûte de l'organisation familiale. Les deux ménages passent leur temps libre (soirées et week-ends) ensemble, les enfants sont toujours les uns chez les autres. On a affaire à un système familial relativement autonome, sorte d'îlot un peu perdu dans la société suisse.

Il est difficile de rendre compte de ce qui se joue dans ce type de famille à partir du seul discours des parents. C'est toute une atmosphère qui est ici en cause. Ainsi, lors de l'entretien, une part importante de la famille élargie est présente : oncle, tante et cousins, en plus de la famille interviewée, soit huit personnes en tout, alors même que certains grands frères manquent à l'appel. Lors d'un premier contact (il avait été impossible de prendre rendez-vous par téléphone), un petit groupe de femmes discute sur le balcon mais seul le père nous accueille. Ces femmes répondent gentiment à notre salutation mais on sent que ce n'est pas leur habitude de s'adresser à des inconnus, c'est l'affaire du mari. Toutes sortes de détails aussi dans l'ameublement, composé de tentures sur les murs et d'une quantité impressionnante de fauteuils, signent une forme de sociabilité un peu «tribale ». On imagine facilement les deux famille réunies le soir, sorte de reconstruction de l'atmosphère villageoise d'une culture très différente de celle que nous connaissons ici.

Cette famille vit ainsi dans une sorte de petit monde à part et a, au dire des parents, peu de contacts avec l'extérieur, si l'on excepte le monde professionnel du père. Forme de sociabilité qui est sans doute d'ailleurs très agréable à vivre, chaleureuse et sécurisante pour les enfants, mais qui les coupe peut-être du monde de l'école. Il n'en reste pas moins que malgré la distance entre culture scolaire et culture familiale, l'école constitue le seul lien entre la famille et le quartier :

> « *Père :* Oui, c'est par le biais de l'école qu'on participe aussi à des activités du quartier parce que l'école, quand elle organise des activités avec les élèves, soit elle les emmène à Vernier, soit elle les emmène ici dans le quartier, on suit un peu des activités de l'école » (famille n° 13, albanaise du Kosovo).

Dans une autre famille, également déracinée, le père travaille dans le bâtiment alors que la mère est au foyer. Contrairement au cas précédent, les autres membres de la famille sont

---

Portugal pendant les vacances mais a pu aller une fois visiter sa famille paternelle au Kosovo, quand il était petit, avant la guerre.

restés au pays, ce qui place les parents dans une situation très différente. Ils ressentent beaucoup plus directement la distance entre leur culture et celle de l'école et expriment explicitement leur désarroi face aux exigences scolaires, en regrettant de ne pas pouvoir être aidés par des gens qui parleraient le français. Ils connaissent quelques voisins mais, soit que les liens soient assez superficiels, soit que ces personnes connaissent les mêmes difficultés qu'eux, ils ne peuvent guère attendre un soutien de leur part :

> « *Int. :* Mais vous avez pas, par exemple, des voisins qui ont aussi des enfants de cet âge, dans l'immeuble, vous connaissez pas quelqu'un ?
>
> *Père :* Dans l'immeuble j'ai des copains yougoslaves mais eux aussi... [ils ont les mêmes difficultés].
>
> *Int. :* Oui, c'est la même difficulté que vous…
>
> *Père :* Oui, je connais aussi un Italien, un Portugais mais j'sais pas, eux aussi ils…
>
> *Int. :* Vous avez pas tellement de connaissances qui parlent français ou bien ?
>
> *Père :* Pas qui ont des enfants » (famille n° 5, albanaise du Kosovo).

Avec cinq enfants et un salaire de plâtrier, les parents n'ont guère les moyens d'avoir recours à des solutions payantes pour aider l'enfant en difficulté scolaire. Le capital social, vu comme l'appartenance à des réseaux de relations dans lesquels il est possible de trouver aide et soutien, fait particulièrement défaut dans cette situation, notamment en raison de l'absence de membres de la famille élargie. A cela s'ajoute le désir de retourner au Kosovo aussi tôt que possible. Tout cela n'est pas fait pour faciliter les échanges et l'intégration dans la société d'accueil.

3.4 Autres situations de familles d'élèves en difficulté

L'intégration problématique des autres familles du groupe dont l'enfant est en difficulté ne doit rien à leur situation d'étrangers. Plusieurs d'entre elles sont d'ailleurs suisses. Il n'en reste pas moins qu'elles sont peu ou mal intégrées, ne serait-ce qu'au niveau du voisinage. Par « mal intégré », nous entendons une situation où les liens sociaux sont soit chaotiques, voire conflictuels, soit distendus et très superficiels.

Une certaine solitude

Dans un premier sous-groupe, la non-intégration de la famille dans son environnement tient davantage aux difficultés qu'ont certaines mères de famille monoparentale de notre corpus à créer, gérer et maintenir des relations satisfaisantes avec leur entourage. C'est, chez certaines d'entre elles, une tendance assez évidente, ce qui suggère l'enchevêtrement complexe de raisons personnelles et sociales dont il ne nous appartient pas ici de démêler l'écheveau.

Dans l'une de ces familles, la mère n'a pas d'activité professionnelle. Elle bénéficie de l'assistance sociale et s'occupe de ses quatre enfants. Il s'agit de la famille déjà évoquée plus haut, pour laquelle la cour d'école fait office d'expansion du logement. Malgré sa présence constante dans un périmètre restreint où elle rencontre des voisines, cette mère ne parvient pas à lier de réels contacts :

> « *Int. :* Ça vous arrive, de vous inviter entre vous ?
>
> *Mère :* Non, pas avec ces copines-là. Je le faisais avec une personne qui est devenue amie, on est devenues amies mais elle a déménagé, on allait l'une chez l'autre mais avec les copines que je vois en bas dehors, non c'est pas comme ça. Il y en a deux qui sont amies, c'est autre chose mais c'est pas 'Viens boire un café chez moi !' Et puis

> elles ont une activité [professionnelle] aussi, maintenant… » (famille n° 4, d'origine suisse).

Dans une autre famille, également évoquée plus haut, la mère semble submergée par une tâche qui la dépasse, malgré l'aide financière des services sociaux et le fait qu'elle place ses enfants quasi en permanence dans les institutions para- ou périscolaires. Bien que le temps ainsi dégagé lui laisse davantage de temps qu'à d'autres pour organiser sa vie, elle éprouve de grandes difficultés à tisser des relations qui ne soient pas, d'une certaine manière, conflictuelles : avec les voisins, avec les maîtresses de l'école et même avec ses propres enfants. Elle se retrouve, de ce fait, seule et sans ressource sur le plan relationnel :

> « *Int. :* Vous connaissez pas beaucoup de mamans, vous ?
>
> *Mère :* Non, moi je connais pratiquement personne, moi.
>
> *Int. :* Parce que c'est pas un quartier sympa, à cause de ce que vous me disiez tout à l'heure ?
>
> *Mère :* C'est tout le temps de ces bonnes femmes, et puis qui sont toujours à tchatcher : 'T'es encore enceinte et puis t'en refais encore un et puis t'en as combien et puis t'es mariée, t'es divorcée ?', et puis ci, et puis ça… C'est toutes des gonzesses qui ont elles-mêmes des problèmes de divorce et des problèmes de maris qui les frappent, quoi !
>
> *Int. :* Donc ça vous change pas beaucoup, c'est pas une aide, c'est pas des gens qui vous soutiennent…
>
> *Mère :* Non, c'est pas des… voilà, c'est pas des gens avec qui on peut entamer des conversations intéressantes. C'est du tchatchage, du commérage de quartier et puis on en a rien à foutre, quoi !
>
> *Int. :* Donc vous êtes en fait assez seule ?
>
> *Mère :* Moi je suis assez seule, ouais » (famille n° 14, d'origine suisse).

Cette mère ne semble pas avoir de véritable insertion sociale. Le fait de s'occuper seule de ses enfants n'est qu'un aspect d'un isolement plus général dû, en partie tout au moins, à des facteurs psychologiques personnels qu'il n'est pas dans notre propos d'examiner ici.

Toujours dans ce même sous-groupe, le relatif retrait d'une mère (également de famille monoparentale) de la vie du quartier tient davantage à un choix personnel qu'à une situation subie. Cette personne se veut individualiste, n'aime pas les groupes, ni les associations et n'a aucune envie de participer à des activités organisées. Elle ne fait donc rien pour tisser des relations dans le quartier qu'elle apprécie pourtant comme lieu de vie et y vit de manière assez isolée. Cette mère a un mode de vie qui fait plutôt penser à celui que l'on rencontre dans les classes moyennes. Elle a une formation secondaire au-dessus de la moyenne de la population étudiée et il ne serait pas étonnant qu'elle se sente en porte-à-faux avec l'univers culturel et le « style » de ses voisins. Elle se plaît toutefois suffisamment dans le quartier pour vouloir y rester. De plus, elle ne veut pas bousculer son fils qui, dit-elle, « a besoin de s'enraciner quelque part » :

> « *Mère :* Non, non, les associations, je vous dis, c'est pas mon truc ! (elle rit). […] Tout à l'heure, là, j'ai été à la piscine donc, mais ça a rien à voir avec le quartier, c'est de l'aqua-training, donc c'est de la gymnastique dans l'eau, c'est dans la piscine d'ici, mais ça n'a rien à voir avec le quartier. Et, au point de vue du sport, ils font de la gymnastique, mais moi j'aime pas la gymnastique, donc, je sais pas, mais je crois pas qu'ils font grand-chose d'autre. Y a la pétanque, j'aime pas la pétanque non plus ! (elle rit) » (famille n° 20, d'origine suisse).

Il n'y a pas de fatalité

Dans la dernière famille monoparentale de ce sous-groupe, malgré une timidité vécue comme handicapante et un rythme de vie « métro-boulot-dodo » qui ne lui laisse guère de temps, la mère parvient cependant à créer des relations d'entraide avec ses voisines et quelques collègues. De plus, elle peut compter sur sa mère pour aller chercher ses filles à l'école. De ce fait, malgré des loisirs très restreints, elle semble moins isolée que les personnes l'on vient d'évoquer :

> « *Int. :* Vous connaissez des gens ? Vous vous sentez bien intégrée, maintenant ?
>
> *Mère :* Oui, je connais tout le monde ici, dans la maison.
>
> *Int. :* Vous vous invitez pour boire des cafés, pour discuter, comme ça ?
>
> *Mère :* Ouais, entre les mamans, on se garde les enfants, si moi j'ai besoin, je sonne la voisine en dernière minute et elle me les garde, moi je fais la même chose si elles ont besoin.
>
> *Int. :* Pour l'accompagner à l'école aussi, par exemple ?
>
> *Mère :* Ouais.
>
> *Int. :* Des fois c'est une qui prend plusieurs enfants, des fois c'est une autre ?
>
> *Mère :* Ça je l'ai fait plutôt avec une maman seulement. Elle va dans la même classe que Gina, alors une fois c'est elle, une fois c'est moi […] J'ai aussi des copines au travail ; on sort ensemble avec les enfants.
>
> *Int. :* Parce qu'il y a aussi d'autres mamans seules ?
>
> *Mère :* Oui.
>
> *Int. :* Donc vous êtes contentes de vous retrouver ?
>
> *Mère :* Oui.
>
> *Int. :* Quand on est plusieurs, pour les enfants, c'est plus facile…
>
> *Mère :* C'est plus facile, ouais, ça donne envie de … (silence).
>
> *Int. :* Ça donne du courage…
>
> *Mère :* Du courage, ouais, je vois que je suis pas la seule, quoi » (famille n° 23, d'origine italienne).

On le voit, la situation des familles monoparentales se présente de manière très différente de cas en cas. Cela ne peut donc constituer un facteur entraînant en soi une réduction du capital social ou alors, seulement de manière très indirecte[55]. Les contraintes supplémentaires que la monoparentalité fait peser sur la construction des relations sociales ou les limites de temps qu'elle impose dans le déroulement de la vie quotidienne, notamment dans les milieux populaires, requiert un surplus d'organisation et d'énergie et donc, moins de disponibilités pour l'échange avec autrui.

Un repli de circonstance

Un autre cas de figure débouchant sur une forme de repli, conditionné par les événements ; encore et toujours des horaires astreignants et la venue d'un enfant qui oblige le père à rester à la maison le soir, alors que la mère travaille :

[55] Nous laissons de côté dans cette recherche d'autres aspects plus psychologiques de la question, avec les effets relationnels que cela peut entraîner pour l'enfant.

« *Int. :* Et puis vous , vous ne connaissez pas beaucoup de monde ?

Mère : Non, je me lève à cinq heures du matin, vous savez, j'ai pas beaucoup de temps, je ne suis pas non plus une femme d'aller chez les autres. Je préfère voir des gens ici que chez les autres, surtout des amis de mon mari. Bon, des fois il vient aussi une collègue à moi qui est aussi aide-infirmière qui a la petite qui est à l'école avec Alberto. A part ça, bon, je connais personne.

Int. : […] Donc votre mari, il faisait partie d'un club de foot ?

Mère : Oui, puis après, il était entraîneur. Là, il a quitté tout, c'est vrai, parce que quand le gamin est arrivé, moi toute seule avec le boulot, j'pouvais pas tout faire, j'pouvais pas bosser, j'pouvais pas élever le gamin, j'pouvais pas être là toujours, j'pouvais pas aller toujours chercher le gamin chez la nourrice. C'est vrai que lui, après, il a changé le foot pour les oiseaux (que l'on entend pousser des cris stridents sur le balcon, pendant tout l'entretien !). Des fois c'est moi qui dois y dire 'Va te promener un petit peu' (allusion au fait qu'il ne sort presque plus)… » (famille n° 21, d'origine portugaise).

Pour résumer, nous constatons plus souvent des difficultés à s'intégrer dans les familles où l'enfant a des difficulté scolaires, même si la palette de situations est très variée, qui conduisent à un plus ou moins grand isolement social.

Dans le groupe de parents dont l'enfant va bien à l'école, le modèle culturel est peut-être un peu plus proche de celui des classes moyennes, lequel est plus en phase avec la culture scolaire.

4. La vie associative

Sur ce thème, il n'y a pas lieu de présenter les deux groupes de parents de manière séparée. La vie associative est généralement restreinte dans les deux groupes de parents. Nous examinerons tout d'abord le cas de l'associations de parents en raison de son lien plus étroit avec la problématique famille/école ; ensuite, nous verrons ce qu'il en est des autres formes de vie associative.

4.1 L'association de parents

L'existence de l'association de parents est connue par la moitié des parents mais seule une famille y participe ou, dans un cas, y a participé en assistant à une séance.

Notons que la situation n'est pas tout à fait la même dans les deux quartiers. L'association des Avanchets fonctionne alors qu'elle est en voie de reconstitution aux Libellules.

Le manque de temps est la principale raison évoquée pour expliquer la non-participation, ceci dans les deux groupes de parents.

« *Mère :* Le problème c'est le temps ouais. (Silence) ouais, mais j'aimerais [participer], pourquoi pas ? Moi en ce moment, je compte mon temps » (famille n° 1, d'origine portugaise, enfant en réussite scolaire).

Dans une autre famille, c'est également le même refrain :

« *Int. :* Vous connaissez l'association de parents des Avanchets ?

Mère : Ah oui, on connaît, on est même membre.

Int. : Mais vous participez ?

Mère : Non parce que c'est très difficile, c'est toujours le soir, il [le mari] travaille.

> *Int. :* Et il n'y a pas de voisine que vous connaissez assez bien pour faire garder [la petite] ?
>
> *Mère :* Non, parce que, de nouveau, je pense que nous sommes un peu timides avec les autres personnes » (famille n° 6, d'origine portugaise, enfant en réussite scolaire).

Encore et toujours :

> « *Int. :* C'est une chose qui vous intéresserait, de participer ?
>
> *Mère :* C'est-à-dire que moi, si je pourrais, ça me dérangerait pas, je serais même d'accord mais y faut pas me demander d'assister à des réunions, moi c'est ça ! En fait, j'aimerais bien, mais sans que ça soit une contrainte. Parce que moi, bon, de temps en temps, je peux m'absenter du travail mais pas toujours non plus, quoi ! » (famille n° 9, d'origine espagnole, enfant en réussite scolaire).

Dans bien des cas, le manque de temps est donc lié à deux types de contraintes : la garde des enfants et le type de travail effectué, de nombreux parents travaillant le soir tandis que leur conjoint(e) garde les enfants. Participer à de telles réunions demande donc un effort particulier (d'organisation et/ou de financement) que seule une motivation forte peut faire accepter. De plus, dans les milieux populaires, la garde d'enfant rétribuée ne peut, sauf cas particulier, être une solution facilement envisageable, comme nous l'explique cette mère de famille monoparentale : :

> « *Int. :* Aux Avanchets, il y a une association de parents d'élèves, est-ce que vous en avez entendu parler ?
>
> *Mère :* Oui, mais j'en fais pas partie !
>
> *Int. :* C'est aussi une question de temps, ou vous pensez que ça sert pas à grand-chose ?
>
> *Mère :* Non ! Non, ça j'pense que c'est utile, c'est vrai que, euh, j'ai pas tellement le temps de m'investir et puis j'ai aussi le problème, dès qu'il faut sortir le soir, de garder les gamins… Du moment que mes parents, ma sœur, ils m'aident la journée, j'peux pas leur demander le soir.
>
> *Int. :* Mais par exemple, en dehors de votre sœur, vous avez aucune voisine avec qui vous êtes assez proche pour oser demander ce genre de service ou bien ?
>
> *Mère :* J'ai qu'une voisine, vraiment, avec qui je m'entends bien. C'est vrai que quand il y avait que Nadine, j'aurais pu, euh, à la limite, la laisser dormir une fois chez elle. Maintenant qu'il y a le petit, bon, c'est pas elle qui va faire la navette [entre les deux appartements]. Bon je pourrais faire venir quelqu'un d'autre mais quelque part, euh, j'ai assez de soucis [financiers] » (famille n° 8, d'origine suisse, enfant en réussite scolaire).

Le manque de temps peut aussi, dans certains cas, être une réponse masquant un manque de motivation, moins « avouable » dans une société où les obligations scolaires ont pris une telle place.

Notons que les parents des enfants en difficulté sont plus nombreux à motiver leur décision par leur désaccord avec ce qui se passe prétendument dans les associations de parents d'élèves (APE), alors que ceux des enfants qui vont bien à l'école se contentent généralement d'évoquer le manque de temps.

Dans certains cas isolés, les parents ne prennent pas de gants pour admettre franchement leur désintérêt à adhérer à une association dont l'efficacité ne peut se mesurer que dans le long terme. L'idée que cela ne changera rien pour leurs propres enfants les démotive complètement :

> « *Mère :* Ouais mais franchement, si je suis la seule qui dit des choses comme ça, et que ça change seulement dans dix, quinze ans, quand mes gamins sont plus à l'école, qu'est-ce que j'en ai à faire ? Je veux pas que ça change que pour les enfants des autres, je veux que ça change pour les miens, quand les miens ils y sont » (famille n° 14, d'origine suisse).

Certains commentaires nous interrogent sur l'image qu'une association de parents donne aux parents immigrés qui n'ont peut-être pas connu ce genre d'organisation dans leur pays d'origine. Certains semblent choqués, comme ce père qui, bien que très critique par rapport à l'école, ne veut pas être mêlé aux actions de l'APE, de crainte de faire du tort à l'enseignante de son enfant en envoyant des lettres aux cadres du département et aux responsables de l'école. Il voit donc l'APE comme une organisation qui agirait essentiellement contre les enseignants, ce à quoi il ne veut pas s'associer même si, pendant l'entretien, il se montre très fâché vis-à-vis de l'enseignante :

> « *Père :* Quand la mère de X est venue me trouver pour écrire une lettre pour Mme Y, comme quoi c'était pas une bonne maîtresse et tout, elle parlait qu'ils étaient en train de monter une association des parents et moi je lui ai dit *:* 'Ecoutez, faites ce que vous voulez, mais moi, je rentre pas dans cette histoire, moi je suis neutre […]' Une association des parents au niveau de l'école, pour voir si les gamins vont bien, pour voir si la maîtresse elle apprend bien, si elle explique bien, peut-être que je serais intéressé, je vous dis pas. Mais autrement, faire une association de parents, je sais pas, pour aller discuter de celui-ci, de celle-là, c'est pas intéressant […] Je suis capable d'aller trouver la maîtresse et de lui dire franchement dans sa figure ce que j'ai à dire, mais ça reste entre nous. Mais aller plus loin, non, oh non, j'oserais pas.
>
> *Int. :* Qu'est-ce que vous entendez par 'j'oserais pas' ?
>
> *Père :* Aller plus loin, c'est par exemple faire un groupe de cinq, dix parents d'élèves et aller directement trouver les grands, les supérieurs pour dire 'Cette maîtresse elle vaut rien', pour la foutre loin, je serais pas capable, c'est ça que je veux dire. Tout le monde a besoin de vivre, tout le monde a le droit de… Moi j'ai des ouvriers qui travaillent avec moi, qui sont nuls mais je suis pas capable d'aller trouver mon patron et lui dire : 'Ecoute, ce gars, il vaut rien, il faut le foutre dehors', parce que il a une famille à nourrir, je suis un peu social si on veut… Et moi je dis, c'est pas avec le malheur des autres que je vais vivre, je serais pas capable, vraiment, de protester [en haut lieu] » (famille n° 18, d'origine portugaise).

C'est donc au nom d'une solidarité entre travailleurs que ce père refuse de participer à l'association de parents.

Cette perception, ainsi que le très petit nombre de parents s'intéressant à ce type d'associations, nous conduit à poser la question de la distance sociale existant entre les membres actifs des associations de parents et leurs membres potentiels. On peut d'ailleurs se demander si les parents de milieu populaire n'auraient pas davantage besoin d'une association qui se donnerait des buts concrets, plus sociaux, plus directement en prise avec leur réalité quotidienne.

Dans cet ordre d'idée, on peut imaginer, par exemple, que l'association organise entre ses membres un réseau d'aide aux devoirs qui soulagerait les familles ne possédant pas le bagage culturel francophone pour accompagner le travail scolaire de leur enfant. C'est d'ailleurs un besoin explicitement formulé par certains parents, comme ce père, d'origine albanaise, qui ne sait pas très bien comment s'y prendre pour soutenir son fils en difficulté scolaire et qui n'ose pas demander de l'aide, ni à la maîtresse ni à ses voisins :

> « *Père :* Moi je voulais regarder s'il y avait quelqu'un pour venir à la maison…

Int. : Pour l'aider, pour travailler avec lui ?

Père : Mais j'sais pas bien comment ça va […] C'est que j'vous dis franchement, pour les grandes, à la Servette, c'était une dame, c'est elle qui les a poussées, parce qu'elle avait un gamin du même âge, et tous les mercredis, elle prenait les deux [filles].

Int. : Ah, elle travaillait avec elles ?

Père : Tous les mercredis, c'était très, très bien, c'est elle qui les a poussées.

Int. : Mais vous pensez que vous pourriez par exemple demander à la maîtresse, lui dire : 'Est-ce qu'il n'y aurait pas des parents chez qui il pourrait aller de temps en temps pour la lecture ?'

Père : (silence)

Int. : Vous oseriez pas lui demander ?

Père : Non, ça c'est, j'sais pas, si je demande à quelqu'un, après il se sentirait obligé à te prendre, si ça vient pas tout seul, mais pour les filles, c'est elle (la mère du camarade) qui a demandé. Elle est venue chez moi, elle a dit : 'Est-ce que je peux venir les chercher mercredi pour [les faire travailler] ?'

Int. : Mais si la maîtresse vous disait par exemple : 'Chaque mercredi, il pourrait aller chez cette dame...'

Père : Il n'y a pas de problème !

Int. : Vous pensez que ça serait bien pour lui ?

Père : Beaucoup, pour lire, pour les devoirs » (famille n° 5, albanaise du Kosovo).

Pour résumer, les associations de parents sont généralement peu connues. Si la moitié des parents connaissent leur existence, peu savent vraiment ce qui s'y passe et l'idée qu'ils s'en font peut être très différente d'une famille à l'autre. D'autre part, il y a certainement des parents qui auraient besoin d'une aide spécifique. On peut se demander si les associations de parents ne pourraient pas être en mesure d'y répondre.

4.2 Autres associations

Mais ce n'est pas seulement l'association de parents qui est peu suivie par la grande majorité des parents. C'est la vie associative dans un sens plus large, si l'on excepte un père de famille, immigré de la 2e génération et qui est affilié à un syndicat. Plusieurs parents travaillent le soir, par exemple dans la restauration, ce qui pose à nouveau la question de la garde des enfants. D'une manière générale, le travail offre peu de possibilités d'organiser des loisirs ; flexibilité et horaires variables sont peu compatibles avec des engagements fixes :

« *Int. :* Et vous avez eu la possibilité, par exemple de faire partie d'un club de foot, ou d'autres associations, ou bien des choses comme ça ?

Père : Avec le métier qu'on fait, je vous ai dit… Oui, vous savez, dans l'hôtellerie, c'est comme ça, quand il y a beaucoup de travail, certaines fois [il faut rester], c'est pas comme à l'usine [où] vous allez là, comme ça et samedi, dimanche, vous faites congé. Nous, on fait congé [quand on peut]…

Int. : Le samedi et le dimanche, vous travaillez souvent ?

Père : Bien sûr ! » (famille n° 3, d'origine italienne).

La plupart des parents travaillent également dans des secteurs où les conditions de travail sont assez dures sur le plan physique. Certains d'entre eux n'ont dès lors qu'une envie lorsqu'ils rentrent chez eux : se reposer.

Il ne faut pas oublier, cependant, que le moindre engagement dans la vie associative est un phénomène plus général qui touche plus ou moins l'ensemble de la population. La pratique des sports ou des activités de loisirs se fait de plus en plus de manière informelle, sans passer par une inscription à un club ou une association[56]. Il n'est donc pas étonnant que cette tendance soit encore plus marquée dans des familles qui vivent dans des conditions plus difficiles que la moyenne et ont moins de moyens financiers et de temps disponible pour s'engager au-delà de la simple pratique de l'activité choisie. Enfin, n'étant pas autorisées à participer au débat politique, il est possible que les familles immigrées, surtout celles qui viennent de cultures plus lointaines, associent certaines formes de la vie associative (par exemple les associations de parents) à l'engagement civique dont ils sont par ailleurs exclus. Ils peuvent alors avoir tendance à laisser cela aux Suisses. Mais nous n'avons pas confirmation de ces hypothèses, n'ayant pas directement interrogé les parents sur cet aspect de la question.

La seule exception à ce désintérêt pour la vie associative concerne la participation active à un club sportif ou à des associations regroupant des gens de même nationalité. Mais cela ne concerne que quelques familles :

> « *Int. :* Vous connaissez d'autres Portugais qui ne sont pas ici [dans l'immeuble] mais que vous revoyez souvent, dans la communauté ?
>
> *Mère :* C'est-à-dire que mon mari, il a un petit club à lui d'amateurs de football, entre collègues hein ! C'est comme ça qu'on a eu ces coupes, hein !
>
> *Int. :* Ah oui ces coupes ! [que l'on aperçoit sur le buffet]
>
> *Père :* C'est des tournois qu'on fait tous les ans, en bas.
>
> *Mère :* Ouais des fois ils se réunissent, ils mangent ensemble.
>
> *Int. :* Ça veut dire que vous avez encore pas mal de relations avec des gens…
>
> *Père :* Ah ouais… C'est des connaissances portugaises […] Voilà ouais, une petite… on peut pas appeler association mais une petite… On paye une petite cotisation tous les mois pour faire…
>
> *Mère :* Pour organiser un voyage.
>
> *Père :* Voilà ! Tous les ans, par exemple, on y va, on fait une bouffe entre nous, on est une soixantaine, par-là » (famille n° 15, d'origine portugaise).

Pour conclure sur ce point, les familles de notre corpus ne sont pas affiliées à des associations de parents et très peu aussi à des associations de loisirs. Il y a des exceptions mais elles sont le plus souvent liées à la volonté de retrouver des personnes de la même origine. Il s'agit alors de rencontres individuelles, privées. Les conditions et les horaires de travail, le besoin de repos favorisent le repli sur des loisirs plus sédentaires.

[56] Ce phénomène ayant trait à une diminution de capital social est particulièrement bien décrit, en ce qui concerne les Etats-Unis, dans l'ouvrage de R. Putman *Bowling alone* (2000).

CONCLUSION

LE CONTEXTE SOCIAL DE LA COMMUNICATION FAMILLES/ECOLE ET SES IMPLICATIONS CONCRETES

La réflexion sociologique des trente dernières années a insisté sur le fait que les institutions ne sont pas des choses, c'est-à-dire un ensemble de règles et de normes extérieures aux individus, mais qu'elles devaient leur force et leur efficacité au degré d'adhésion des personnes, au sens que celles-ci leur donnent, à la mesure dans laquelle elles se réapproprient ces règles et ces normes. Notre recherche confirme clairement cette analyse, en montrant que la réussite ou l'échec des élèves de milieu populaire tient pour une part essentielle au sens que leurs familles donnent ou peuvent donner à l'institution scolaire et à la scolarité de leurs enfants. Nous soulignerons ici que ce sens n'est pas donné d'emblée, qu'il se construit et se reconstruit dans la communication qui s'établit entre la famille, l'élève et l'école, non pas au seul niveau interpersonnel, mais au niveau proprement institutionnel. D'une part, cette construction passe par l'insertion des familles (et de l'élève) dans des réseaux de parenté, de voisinage et de travail, ainsi que dans des réseaux associatifs et d'entraide, dans lesquels l'institution scolaire a une intelligibilité et une légitimité fortes. Mais d'autre part, cette construction implique surtout, de la part de l'école, une volonté de communiquer, de se rendre intelligible pour les familles de milieu populaire et d'abandonner une position de repli ou de désengagement à leur égard, sous le fallacieux prétexte qu'elles seraient «démissionnaires » ou refuseraient toute implication dans la scolarité de leurs enfants.

Dans un premier temps, nous montrerons comment les concepts de « communication sociale » et de «dynamique sociale-éducative » permettent de prendre en compte l'ensemble des facteurs de réussite ou d'échec mis en lumière dans les analyses précédentes et comment ils aident à concevoir ce travail de construction et de reconstruction du sens de l'expérience scolaire pour les familles concernées. Nous rappellerons ensuite les principes de base qui découlent de cette analyse et devraient guider les acteurs de l'école dans leurs relations avec les familles, notamment avec celles qui sont le plus démunies et paraissent se retirer du jeu scolaire.

1. Les enjeux de la communication familles/école

Rappelons que la recherche présentée ici avait pris corps à la suite de diverses rencontres avec des enseignants, des inspecteurs et des travailleurs sociaux de la commune de Vernier qui s'inquiétaient de la difficulté des relations entre l'école et certains parents, de leur inaccessibilité, de leur non-réponse. Nous avons cherché à comprendre ce qui se jouait dans ces relations familles/école de manière indirecte, en comparant le rapport à l'école et à la scolarité de deux groupes de familles de milieu populaire, l'un dont l'enfant (en 1ère primaire) suivait bien à l'école, l'autre dont l'enfant présentait des difficultés. La recherche a confirmé ce que l'on savait par ailleurs, à savoir que ce qui caractérise les diverses attitudes de ces

parents, ce n'est pas seulement leur origine sociale et culturelle, mais surtout leur rapport à l'institution scolaire et à la culture qu'elle véhicule, leur investissement par rapport à l'école et le sens qu'ils lui donnent.

Or ce rapport à l'école ne varie pas sous l'effet isolé de telle ou telle des variables prises en compte (pré-scolarisation de l'enfant, scolarité des parents, leur rapport à l'écrit, leur investissement pédagogique, etc.) mais bien davantage sous l'effet de l'interaction qu'elles entretiennent entre elles, bien que la prise en compte successive de ces variables ne le rende pas immédiatement visible dans notre présentation. Ces différentes variables constituent en quelque sorte un système qui cumule leurs effets, repérables dans le rapport que ces familles entretiennent avec l'institution scolaire. Ainsi dans une famille dont l'un des parents au moins garde un bon souvenir de l'école et regrette de n'avoir pu continuer sa formation, on a de plus grandes probabilités à la fois que la lecture soit valorisée, que l'on s'intéresse au travail de l'enfant, que l'on cherche à le stimuler et que l'école soit fortement investie comme un facteur de mobilité sociale ; du même coup ces parents placent souvent leur enfant dans une crèche ou un jardin d'enfants, avec l'intention affichée de le préparer à mieux suivre à l'école. Au contraire, dans une famille où les parents ont eu une expérience scolaire lacunaire et/ou malheureuse, les difficultés de l'enfant sont plus souvent ressenties comme une fatalité incontournable, rendant d'avance l'investissement des parents quasi inutile à leurs yeux ; les interactions avec l'enfant autour de livres ou d'histoires racontées sont peu ou pas valorisées, l'école ne fait pas sens ; dans ces familles, il est plus rare que les enfants fréquentent une institution de la petite enfance et, lorsque c'est le cas, c'est essentiellement dans une perspective de gardiennage et non de préparation à l'école. On a ainsi l'impression d'avoir affaire dans un cas à une sorte de spirale positive et dans l'autre à une spirale négative.

Le chercheur G. Chauveau, qui s'est penché sur la question de la réussite scolaire dans les écoles de quartiers défavorisés[57], aboutit au même constat et suggère que ces dynamiques (positive ou négative) caractérisent avant tout la communication entre l'institution scolaire et les familles. Pour lui, les difficultés scolaires de l'enfant sont souvent liées à ce qu'il appelle « une dynamique sociale-éducative 'négative' entre l'école et les familles dites défavorisées (peur, méfiance, incompréhension, contradiction, rupture, rejet, dévalorisation, attentes pessimistes, marginalisation) » :

> « Les notions de dynamique négative et de communication sociale nécessitent quelques précisions. Il ne faut pas confondre la première avec celle de 'mauvaises relations' ou d'absence de relations 'physiques' (contacts, rencontres, réunions…). On peut parler de dynamique sociale-éducative positive (génératrice de réussite scolaire) même si enseignants et parents ne se voient presque jamais ; on note dans ce cas, par exemple, qu'ils partagent plusieurs attitudes communes : respect et valorisation de l'autre 'partenaire', volonté de faire réussir l'enfant-élève, attentes et ambitions élevées à son égard… Inversement, cette dynamique est négative (génératrice d'insuccès scolaire) lorsque les 'bonnes relations' entre maîtres et parents sont exclusivement extra-pédagogiques et que les familles n'ont pas de prise sur la scolarité et les acquisitions scolaires de leur enfant ; ou lorsque les uns et les autres 's'entendent' pour adopter les mêmes conduites défaitistes : 'on n'y peut rien', 'enfant peu motivé', 'peu doué', etc. L'important n'est pas 'la communication' ou 'les relations' entre enseignants et familles populaires mais leur contenu didactique (c'est-à-dire leur rapport avec l'activité d'enseignement/apprentissage et avec la réussite scolaire) et leur contenu social (c'est-à-dire leurs effets sur la mobilisation et la promotion des protagonistes de la situation éducative) » (G. Chauveau, 2000).

[57] Voir G. Chauveau, *Comment réussir en ZEP…*, 2000.

A la lumière de ce concept de dynamique socio-éducative, on comprend mieux pourquoi quelques-uns des parents rencontrés dont l'enfant est en difficulté n'arrivent pas à améliorer la situation, malgré une évidente « bonne volonté » et de « bonnes relations » avec l'enseignante. Tant que celles-ci restent «extra-pédagogiques » , ils n'ont en effet «pas de prise sur la scolarité et les acquisitions scolaires de leur enfant ».

Par ailleurs, ajoute Chauveau, il importe de dépasser l'analyse de la communication familles/école uniquement en termes de relations interpersonnelles entre parents et enseignants, c'est-à-dire dans une seule perspective psychologique :

> « La conception 'relationnelle' se limite à analyser psychologiquement ce qui se passe ou ce qui ne se passe pas entre un sujet A et un sujet B, entre un individu (enseignant) et un autre individu (parent) : elle privilégie ce qui relève de la bonne ou de la mauvaise volonté des personnes ou de difficultés d'ordre technique. Elle oublie que cette 'communication' ou cette 'relation' s'inscrit dans une autre communication ou une autre relation – les rapports sociaux – entre deux institutions (école/famille) et entre deux catégories sociales (enseignants /ouvriers peu qualifiés). On doit aborder ce phénomène comme un rapport social en prenant en compte des facteurs sociologiques tels que les positions sociales des acteur (individuels ou collectifs) en présence… » (G. Chauveau, 2000).

L'auteur insiste cependant : il ne s'agit pas de se « focaliser » sur la distance sociale ou culturelle existant entre le milieu scolaire d'une part, la culture et le milieu d'origine des élèves d'autre part, mais, sans oublier cette distance, de voir «ce qu'en font » les personnes concernées : « Comment communiquent des instances et des personnes très éloignées (ou différentes) sur le plan social et culturel ? ». Selon Chauveau, « les 'perturbations' de l'apprentissage et de la scolarité observées chez des enfants dits défavorisés doivent être mises en relation avec les 'perturbations' de la communication *sociale* entre l'école et les familles » (souligné par nous).

C'est pourquoi nous insistons sur cette dimension des relations familles/école. En effet, à force de voir les prétendus «manques » des parents (en termes de scolarité, de ressources culturelles, de soutien, etc.), on a tendance à oublier ceux de l'institution. Que fait-elle ou comment fait-elle pour informer (ou au contraire ne pas informer suffisamment clairement !) des parents qui ont précisément ce genre de difficulté ? Plus exactement, comment communique-t-elle avec eux ? Dans quelle mesure ne suppose-t-elle pas de leur part une connaissance et une compréhension du système qu'en réalité ils ne peuvent avoir ? Par la nature de ses messages, quelle image l'institution scolaire transmet-elle d'elle-même (concernant ses finalités, son fonctionnement) et de la compétence de ses interlocuteurs ?

En y regardant de plus près, il nous semble que l'institution scolaire fait une sorte de confusion entre l'action d'*informer* et celle de *communiquer*. En effet, tout se passe comme si l'émetteur du message (l'école) pensait qu'il suffisait de diffuser une abondante information aux parents (les récepteurs) pour que le message soit clair et bien compris. On aboutit ainsi à une forme de paradoxe. Alors que de son côté, l'institution scolaire pense dispenser toutes les informations nécessaires aux familles en multipliant les documents explicatifs (notamment à propos de la rénovation et des nouveaux objectifs d'apprentissage), de leur côté bien des parents, notamment de milieu populaire, n'ont pas le sentiment d'avoir en main les éléments dont ils auraient besoin pour bien faire leur métier de parents. L'information ne suffit pas ; il s'agit de la communiquer de manière adéquate pour qu'elle soit assimilable et utilisable par ses destinataires, en tenant compte de leurs spécificités et en y adaptant les modalités du message.

2. Rendre l'école intelligible

On l'a vu, de nombreux parents de notre étude, malgré une situation souvent difficile, font des efforts considérables pour accompagner leur enfant dans son parcours scolaire ou du moins s'y intéresser activement et se montrent tout disposés à en faire encore davantage. Encore faut-il qu'ils comprennent ce que l'école attend d'eux, que ce qui s'y passe leur soit compréhensible et accessible. Nous avons été interpellés par le fait que plusieurs des parents rencontrés semblent ne pas réaliser que leur enfant est en difficulté avant d'être convoqués par l'enseignante. Comme si, tant qu'ils n'en avaient pas parlé explicitement avec la maîtresse, ils pouvaient encore se leurrer sur le degré réel des difficultés de leur enfant. Cependant, il apparaît également qu'ils manquent de *points de repères* pour évaluer la progression réelle des apprentissages de leur enfant, notamment en relation avec les objectifs attendus, souvent exprimés dans un langage peu compréhensible[58]. Ce type de messages difficilement accessibles renforce la distance entre certains parents et l'institution scolaire, ainsi que leur sentiment d'incompétence.

Le fonctionnement de l'école ne va pas de soi, n'est pas immédiatement intelligible pour une bonne part des parents. Il importe donc de rendre le travail scolaire *visible* pour les parents qui souvent ont de la peine à se repérer dans les programmes et les objectifs, comme nous l'avons nous-mêmes constaté. En effet, le système scolaire en général, de même que ce qui se passe à l'école, est «opaque » et « indéchiffrable » pour la plupart des parents de milieu populaire et davantage encore pour ceux issus de l'immigration qui, souvent, ont été peu scolarisés ou l'ont été dans un autre système scolaire :

> « [Pour ces parents] les exigences de l'apprentissage, les pratiques scolaires ne sont pas obligatoirement intelligibles, les conceptions de l'enfant [du point de vue de la pédagogie], les valeurs scolaires se révèlent déconcertantes […] Le programme des apprentissages de chaque classe, le niveau requis pour la réussite scolaire sont parfois ignorés : 'Dans quelle classe elle doit apprendre à lire ?'. La réunion de rentrée, en général une intervention orale de l'enseignant(e), n'aide pas les parents à construire le sens de ce qui se passe en classe : 'Qu'elle fasse devant nous, au moins, pour voir un peu comment ça se passe'. Leur difficulté à déchiffrer les objectifs, les finalités des activités, est renforcée par cette non-visibilité du travail scolaire » (Le Breton, 1998, p. 90 et 95).

Dès lors que l'école genevoise, notamment à propos du «temps de travail à la maison », déclare que « l'intérêt des parents pour les apprentissages scolaires est un élément important dans la réussite de leurs enfants à l'école »[59], elle a la responsabilité de faire en sorte que ces mêmes apprentissages scolaires et les méthodes utilisées pour les transmettre aux élèves soient intelligibles pour les parents[60] ; c'est une question de cohérence.

---

[58] On ne soulignera jamais assez combien le vocabulaire de l'institution et des enseignants a évolué au cours de ces dernières années, sous l'influence des sciences de l'éducation, le rendant totalement hermétique pour bon nombre de parents, comme en témoignent les exemples suivants tirés d'un document officiel présentant les nouveaux objectifs d'apprentissage : *« enchaîner des tracés… se repérer dans l'espace graphique… le respect des contraintes textuelles »* (*Ecole primaire, Ecole première*, Direction générale de l'enseignement primaire, DIP, 2002).

[59] Circulaire de la Direction de l'enseignement primaire, rubrique « enseignement », août 2000.

[60] Dans une enquête récente, des parents d'élèves de 6e primaire interrogés par questionnaire réclament d'ailleurs davantage d'informations concernant les objectifs et les méthodes, ainsi que sur la manière dont ils pourraient aider leur enfant. Voir « Regards de parents sur l'école primaire genevoise », *Note d'information du SRED* n° 9, décembre 2001.

2.1 Des informations compréhensibles, concrètes et diversifiées

Pour informer les parents dans cette perspective de transparence et d'intelligibilité, la tenue d'une réunion de parents est une condition nécessaire mais pas suffisante ; encore faut-il, au-delà de la conformité à un règlement[61], que l'organisation de la réunion, la nature de ce qui y est transmis et la manière de le faire créent les conditions d'un véritable dialogue *« à contenu didactique »* (Chauveau, 2000) entre parents et enseignants. Car même si les relations entre les parents et l'école se construisent dans la durée, l'avenir de ces relations se joue souvent dès la toute première réunion : selon qu'elle aura été vécue comme une expérience positive ou négative, les parents rencontreront plus ou moins volontiers les enseignants par la suite[62].

Que ce soit en réunion ou en entrevue individuelle, plus l'information donnée rend compte de ce qui se passe dans la classe au quotidien, plus il y a d'exemples *concrets* des exercices qu'on y fait, de comment on les fait et de comment les parents peuvent appuyer tel ou tel apprentissage[63], plus ces derniers peuvent se l'approprier et s'en servir pour comprendre et suivre le travail scolaire de leur enfant[64] :

> « Elle (la maîtresse) a parlé aux parents, c'est pour nous montrer son apprentissage, ce qu'on doit faire à la maison. L'autre jour, elle a mis un petit mot pour que je passe parce que Juliana, elle savait les livres par cœur. Et après, elle (la maîtresse) m'a expliqué comment on apprend à lire pour qu'elle dise : 't-i ti'. Oui, elle a tout expliqué, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils doivent faire encore : 'On joue avec ça pour apprendre ça, la mathématique', tout ça, elle nous a tout montré » (famille n° 6, d'origine portugaise, enfant qui réussit à l'école).

Ce genre de pratiques (voir également l'exemple cité en note) traduit un mode de communication plus accessible aux parents (plus impliquant et plus « expérientiel ») qui leur rend l'école plus proche, la leur fait voir «de l'intérieur », en quelque sorte. Ces initiatives sont d'autant plus souhaitables lorsqu'on sait par ailleurs que près d'un cinquième des parents de milieu ouvrier ayant répondu à un questionnaire[65] trouvent les informations données par l'école, notamment concernant les modes d'évaluation, « difficiles à comprendre » ; cela pose la question de la qualité de la communication de l'institution scolaire en direction d'une partie de la population[66]. Les familles de milieu populaire ont peut-être besoin d'autre chose que ce qui réussit avec les familles de classe moyenne, à l'égard desquelles on peut parler d'une sorte d'entente « préétablie » et de connivence «socioculturelle » de la part des enseignants. Il y a

---

[61] Suggérées dans l'article 37 du règlement de l'enseignement primaire pour « entretenir des relations suivies » entre la famille et l'école, ces modalités de rencontre avec les parents sont devenues obligatoires dès la rentrée scolaire 2001, début de la phase d'extension du processus de rénovation.

[62] D'où l'importance des stratégies visant à préserver l'estime de soi et l'identité des personnes qui ont de la difficulté à s'exprimer en public, comme par exemple les questions inscrites sur des billets anonymes. On a vu que de telles pratiques sont très appréciées et facilitent les échanges.

[63] A ce propos, il nous vient à l'esprit l'exemple d'enseignantes qui, à l'occasion d'une rencontre organisée à l'intention des parents, avaient reproduit dans leurs classes respectives les divers ateliers habituellement proposés aux élèves. Mais cette fois-ci, c'était les parents qui étaient invités à passer de l'un à l'autre et à y accomplir la tâche prévue, sous la « responsabilité » des élèves (qui leur expliquaient ce qui était attendu, ce qu'il fallait faire). Les parents pouvaient ainsi réaliser très concrètement quel était le travail proposé et accompli en classe et ce fut une réussite : les parents étaient intéressés, les élèves étaient fiers de leur montrer ce qu'ils faisaient et les enseignantes agréablement surprises de l'implication des parents, prompts à se prendre au jeu.

[64] Cela va dans le sens de l'article 5 de la loi sur l'instruction publique, portant sur les *relations avec la famille* : « L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle… ».

[65] Voir l'étude déjà mentionnée : « Regards de parents sur l'école primaire genevoise », *Note d'information du SRED* n° 9, décembre 2001.

[66] Ce constat va dans le sens d'un certain élitisme de la culture scolaire, repérable entre autres dans le contenu des programmes et la terminologie utilisée, élitisme dénoncé par certains à la suite de Bourdieu (voir Perrenoud, 1990).

donc de nouvelles pratiques à expérimenter en matière d'information aux parents, aussi bien en termes de contenu que de modalités, plus simples, plus directes, plus concrètes. Autrement dit, il est peut-être nécessaire de *diversifier* les formes que peut prendre l'information aux parents, pour parvenir à une véritable communication avec eux.

2.2 Le risque des doubles messages

D'autres phénomènes entrent en jeu dans la communication entre l'école et les parents. Nous l'avons vu, certains parents se sentent parfois, à tort ou à raison, mal considérés par les enseignants ou pas autorisés par eux à travailler avec leur enfant qui risquerait de «tout mélanger ». Le sentiment «d'incompétence éducative » fréquemment éprouvé par les parents de ce milieu (voir F. Osiek-Parisod, 1990), s'en trouve renforcé, les dissuadant de suivre le travail scolaire de leur enfant. De plus, ce sentiment d'incompétence (basé sur une méconnaissance de la langue et du système éducatif genevois et/ou sur un passé de mauvais élève) se double souvent d'un sentiment d'inégalité et de disqualification sociale et culturelle (objectivement fondé et fortement ressenti au plan subjectif) devant les enseignants, que les parents craignent plus ou moins confusément de rencontrer (voir Zehraoui, 1998) ; de là leur tendance à l'auto-dévalorisation. Par ailleurs, les attentes parfois ambiguës et contradictoires de certains enseignants à leur endroit les font se sentir incompétents dans leur action éducative, quand bien même ils souhaiteraient aider leur enfant dans son travail scolaire. Les enseignants «savent », eux-mêmes ne «savent » pas (voir Le Breton, 1998). On retrouve ici le double message, souvent transmis aux parents de milieu populaire par l'institution scolaire, et mis en évidence par certains chercheurs :

> « Les parents 'savent' que l'école leur demande de participer et d'aider leurs enfants mais, en même temps, ils 'sentent' qu'elle leur dit de ne pas le faire car ils s'y prennent mal. Ou bien ils se disent à la fois qu'ils doivent aider leur enfant et qu'ils ne doivent pas le faire. Dans les deux cas, ils risquent gros : *j'ai l'air de me désintéresser, d'abandonner mon enfant* ou *je vais tout embrouiller…* » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998, p. 125).

Cette situation paradoxale, comme tout ce qui entretient chez les parents un sentiment d'incompétence, peut conduire certains d'entre eux à la passivité et à une apparente démission, comme nous l'avons nous-mêmes constaté.

Un point crucial, toutefois : certaines attitudes «censurantes » ou «disqualifiantes » qui ont pour effet de décourager les parents ne sont, la plupart du temps, ni délibérées ni même conscientes chez les enseignants et s'inscrivent directement dans une logique de rapport social entre deux groupes d'acteurs, telle que nous l'avons évoquée plus haut. Un travail collectif d'analyse de la pratique et/ou de supervision pourrait, dans certains cas, aider à éclaircir et à dépasser ce genre de situation.

2.3 Une aide spécifique pour ceux qui le désirent

Si l'école tente d'impliquer davantage les parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants, elle n'offre pas d'activités spécifiques pour les préparer à mieux jouer ce rôle. Les réunions annuelles organisées à leur intention ne suffisent sans doute pas à établir une communication efficace, ni à leur permettre d'acquérir les bases d'une aide adéquate à la maison. Les parents qui souhaiteraient s'investir auprès de leur enfant en difficulté ne se sentent pas suffisamment épaulés pour s'acquitter correctement de cette tâche. L'école et les institutions d'aide sociale (et non pas exclusivement les enseignants déjà fort sollicités), ainsi que certaines associations et les autorités locales, pourraient voir quelles mesures mettre en place pour offrir aux parents qui le souhaitent une forme d'assistance éducative visant à leur permettre d'aider leur enfant en difficulté. Tout l'art de ce genre de démarche consiste à ne

pas stigmatiser les bénéficiaires d'une telle aide en leur suggérant qu'ils seraient inaptes à éduquer leur enfant (ce qui renforcerait un sentiment d'incompétence déjà trop souvent présent) ; le but est au contraire de valoriser ce qu'ils font ou savent déjà, tout en leur donnant les moyens d'être plus à l'aise et plus efficaces dans l'accompagnement scolaire de leur enfant ou dans la résolution de problèmes éducatifs plus larges. Des expériences et des recherches fort intéressantes à ce propos ont été conduites au Québec (voir Papillon & Paquin, 1997) et en France (voir Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998 ; Chauveau, 2000).

Sans vouloir demander à l'école de se transformer en « police des familles » (Donzelot, 1977), la collaboration avec des infirmières scolaires, des psychologues et des assistantes sociales du Service médico-pédagogique ou encore des animateurs des Maisons de quartier, pourrait déboucher sur la création de lieux de parole et d'échange où les parents intéressés pourraient venir discuter de problèmes éducatifs entre eux et avec des professionnels.

3. Le cas des familles davantage « hors-jeu »

> « Certains parents sont dans une situation d'impuissance et de souffrance qui n'a rien à voir avec une démission » (Charlot, 1998).

Le contact avec les différentes familles de notre étude nous a confirmé dans notre intuition qu'aucune d'entre elles ne se désintéresse totalement de la scolarité de son enfant. Elles ne sont pas davantage indifférentes à ce qui se passe à l'école, quand bien même elles en ont parfois une image négative et évitent les contacts avec les agents de l'institution. Autrement dit, il n'est pas juste de parler de la démission de ces parents, alors qu'il s'agit de tout autre chose, comme l'exprime si justement la citation en exergue. Simplement, les difficultés matérielles et sociales ainsi que les aléas de la vie font que certaines d'entre elles ne peuvent s'impliquer autant qu'elles le voudraient ou de la manière souhaitée par les enseignants. Elles sont en quelque sorte «perdues » entre d'un côté le désir de voir réussir leur enfant et de l'aider dans ce but, et de l'autre leur difficulté à savoir comment s'y prendre et/ou leur crainte de mal faire.

3.1 Introduire une dynamique sociale dans les réunions de parents

Pour certaines familles, leur éloignement de l'école tient essentiellement aux contraintes fortes qui pèsent sur elles, notamment en termes matériels et économiques, mais aussi en termes de temps à disposition, compte tenu des horaires très lourds et/ou irréguliers qui sont souvent les leurs. Plusieurs de ces familles doivent cumuler deux salaires et parfois même deux emplois pour une seule personne afin de s'en sortir[67]. Cet état de fait empêche bien des parents de participer aux réunions organisées à leur intention et il suffirait peut-être dans certains cas d'en modifier l'organisation pour les leur rendre plus accessibles[68].

Par ailleurs, le constat de l'isolement de certaines familles parle en faveur d'un effort à faire pour essayer de les intégrer ou de les réintégrer dans un tissu de relations dans lequel l'école prendrait sens à nouveau. En d'autres termes, il s'agirait de mettre en place des situations créatrices de liens avec d'autres familles. Dans ce sens, une des fonctions que pourrait

[67] Dans la plupart des cas, il ne s'agit pas d'un libre choix de la part de parents qui négligeraient leur tâche éducative au profit d'une amélioration de leur confort matériel, comme on l'entend dire ici ou là. Il s'agit au contraire d'une nécessité, compte tenu des très bas salaires qui ont cours dans les secteurs de la vente, de la restauration et du bâtiment pour les postes non qualifiés.

[68] Il y a peut-être des formules à inventer, en termes d'horaires et/ou de système de garde collective d'enfants pour favoriser une plus grande participation des parents à ce genre de manifestation. Faut-il par exemple renoncer à toute réunion le samedi matin ?

assumer la réunion de parents dans ces quartiers serait celle de provoquer et/ou de développer *l'interconnaissance* entre des parents qui, d'après ce qu'ils nous ont dit, ne vont pas s'adresser spontanément la parole dans la cour ou autour du chaudron de l'Escalade. Autrement dit, les réunions de parents pourraient *contribuer à créer du lien social* entre les familles d'élèves. Il y a peut-être là aussi des stratégies à inventer, comme par exemple de demander aux parents de se présenter mutuellement à partir de la photographie de leur enfant qui figure souvent au dessus du «crochet » du vestiaire : *Je suis la maman, le papa de Claudia, j'habite tel immeuble, dans telle rue, j'aime le football ou la couture… Je suis la maman de Paul, j'ai un bébé et pour l'instant j'élève mes enfants à la maison ; je veux bien accueillir de temps en temps un autre enfant pour faire ses devoirs avec Paul…* Ce serait une manière de créer du lien social à partir de l'école du quartier. En effet, on ne peut pas compter sur la seule organisation d'un moment convivial à l'issue des réunions de parents (apéritif, verrée) pour que ceux-ci entrent spontanément en contact avec ceux qu'ils ne connaissent pas et se proposent d'échanger des services de ce genre, comme nous l'ont confirmé les parents interrogés à ce sujet.

Cette idée de créer du lien social à partir de l'école ne relève pas d'un vœu pieux. Des chercheurs ont constaté que les parents de milieu populaire participent d'autant plus volontiers à une association de parents d'élèves lorsqu'il s'agit d'un milieu local « restreint » : proximité et interconnaissance des gens, milieu intégrateur. Pour eux, la participation (au sens que l'on donne généralement à ce terme) n'est pas prioritaire. A leurs yeux, la rencontre avec des gens qui sont comme eux et partagent les mêmes préoccupations qu'eux est plus importante que le besoin de changer des choses dans l'école (voir Debarbieux & Blaya, 1998).

3.2 Prendre en compte un certain niveau d'exclusion

Comme on l'a dit, l'école se doit de tout mettre en oeuvre pour se rendre intelligible à l'égard de tous les parents. Cependant, malgré tous les efforts que l'on pourra faire dans ce sens, certains parents, pour des raisons sociales, économiques et culturelles, mais souvent aussi en raison d'une histoire personnelle et/ou familiale problématique et douloureuse, ne pourront pas s'investir, même de loin, dans la scolarité de leurs enfants comme le souhaiterait l'institution ; ils n'assisteront donc pas non plus aux réunions organisées à leur intention. D'une certaine manière, ces parents sont en situation « d'exclusion » face à l'école et à l'activité scolaire (voir Chauveau, 2000) mais souvent aussi face à leur environnement social.

Ce que montre en effet notre recherche, c'est que pour certains parents, et très clairement pour une majorité de ceux dont l'enfant est en difficulté, l'école ne prend pas place dans leur projet, soit qu'elle leur soit trop étrangère, soit qu'elle les renvoie à leur propre échec. Plus globalement, ces parents ne semblent pas insérés dans un tissu social dans lequel l'école prendrait sens et pourrait faire de leur part l'objet d'un investissement fort. Comme on l'a souligné, ces parents sont «seuls », coupés des institutions qui font lien. Dans leur propre trajectoire, l'école ne fait pas sens : traumatisés par des problèmes familiaux ou par le départ précipité d'un pays en guerre, obsédés par le sort des proches laissés derrière eux, par le désir d'un prompt retour ou au contraire la demande toujours repoussée de pouvoir s'installer en Suisse, privés d'une insertion professionnelle par l'interdiction de travailler faite aux requérants d'asile, par le chômage ou le statut d'invalide, ils se sentent exclus du monde où s'enracine l'institution scolaire. Dès lors l'enfant se trouve seul face à l'école, sans le soutien de ses parents, et sans une insertion forte dans des réseaux de relations pour lesquels l'école fait aussi sens. Ce qui est en jeu, ce n'est donc pas la seule bonne ou mauvaise volonté de ces parents, leur seule soumission ou insoumission aux demandes de l'institution, c'est que cette institution même ne fait pas vraiment partie de leur « monde ».

La « triangulation » école-enfant-parents s'en trouve alors modifiée. Dans la plupart des cas en effet, l'école et la famille assument conjointement des responsabilités (d'enseignement, de formation, d'éducation) envers l'enfant. Lorsque la famille n'est pas en mesure, provisoirement ou durablement, d'assumer cette responsabilité, il incombe à l'école de la reprendre à son compte. En effet, elle ne peut pas dégager sa responsabilité sous prétexte que la famille n'assume pas la sienne. En d'autres termes, l'institution scolaire doit alors accepter de ne pas compter sur ces parents pour atteindre ses objectifs (sans pour autant perdre le contact) et donner malgré cela toutes leurs chances aux enfants pris dans de telles situations. Mais bien au-delà encore, c'est aux instances de la société institutionnelle et civile, dont l'école n'est qu'un des maillons, de créer les conditions d'une meilleure insertion de ces familles déracinées ou en voie d'exclusion, notamment par le biais d'une communication facilitée avec elles.

3.3 Un nouveau rôle pour les associations de parents d'élèves

Dans des quartiers avec une forte concentration de familles de milieu populaire et/ou en situation précaire, l'association de parents d'élèves, quand elle existe, aurait semble-t-il un rôle spécifique à jouer, au-delà de la traditionnelle défense des intérêts de ses usagers qui souvent prévaut ailleurs. On sait que les associations de parents sont la plupart du temps animées et investies par des parents qui ont un certain nombre de ressources à leur actif, notamment en termes de capital social[69], qu'ils pourraient mettre au service d'autres familles moins favorisées. L'école pourrait ainsi s'appuyer sur ce « réservoir » de ressources humaines et sociales pour créer du lien social entre les familles d'élèves. L'association pourrait, par exemple, être sollicitée pour organiser le moment consacré au développement de « l'interconnaissance » dans le cadre des réunions de parents.

Une autre fonction de l'association de parents d'élèves pourrait être la mise sur pied et l'organisation d'un dispositif d'aide aux devoirs, en partenariat avec l'école. On a vu que certaines familles avaient des difficultés pour assister leur enfant dans son travail scolaire, soit pour des questions de langue, soit parce que l'énervement et le découragement de part et d'autre font très rapidement dégénérer le climat entre parents et enfant, ce qui aboutit à un abandon de la tâche. Quelques-unes des situations rencontrées suggèrent que des parents de l'association, dans la mesure de leurs disponibilités, pourraient de temps à autre offrir d'accueillir chez eux un(e) petit(e) camarade de classe que ses parents n'arrivent pas à aider (quelle qu'en soit la raison) et le ou la faire travailler avec leur propre enfant. Contrairement à ce que l'on pourrait opposer à un tel projet, cela ne fait pas double emploi avec les devoirs surveillés. En effet, cette activité n'est organisée qu'à partir du niveau scolaire où les élèves reçoivent « officiellement » des devoirs à faire mais les enfants plus jeunes sont souvent déjà incités à travailler un peu à la maison, notamment pour la lecture. Par ailleurs, on sait que pour le suivi et l'aide aux devoirs, une relation quasi individuelle avec un adulte est plus favorable qu'une activité surveillée en groupe.

On pourrait également envisager, par exemple, que les autorités communales acceptent de financer un poste de permanent (pas forcément un plein temps, d'ailleurs) dans certaines associations de parents d'élèves qui auraient à cœur de mettre en place un dispositif d'entraide pour les devoirs ou pour tout autre problème ayant trait à la scolarité des enfants.

[69] Nous ne pensons pas seulement aux moyens matériels mais également au niveau d'instruction, à la connaissance et à la compréhension du système scolaire et des institutions en général, au temps à disposition.

3.4 Une école fonctionnant en réseau

Le système de contraintes dans lequel évoluent ces familles crée des difficultés spécifiques par rapport au parcours scolaire des enfants, que l'école et la collectivité en général se doivent de prendre en compte. Il est bien évident, en effet, que tous les problèmes évoqués plus haut n'ont pas leur réponse exclusivement dans l'école. C'est en amont du système scolaire, dans le contexte économique et social qu'ils prennent racine et c'est donc à un niveau plus global, celui de la politique sociale des collectivités, qu'il convient d'y répondre : actions sur les conditions de travail et de salaire, droit du travail, soutien social, développement de la formation permanente des adultes et d'abord de ceux qui ne possèdent aucune qualification professionnelle. Cela pourrait suggérer, comme entrevu ci-dessus, que l'école travaille en réseau avec d'autres acteurs, notamment les autorités communales, les associations de parents d'élèves, les maisons de quartier et les centres de loisirs, selon les cas[70]. Rappelons que la loi sur l'instruction publique appelle explicitement l'école à de telles collaborations, ce qui crée, du moins formellement, les conditions favorables à un partenariat[71]. De plus, le fonctionnement en réseau, on le sait, contribue à créer et à entretenir du capital social.

Développer une offre dans deux directions, à savoir différentes formes d'aide aux devoirs proposées aux enfants et des possibilités d'assistance éducative à l'intention des parents qui le désirent, a l'avantage de laisser un maximum de liberté aux familles. Il ne s'agit pas en effet de contraindre les parents à devenir des «assistants pédagogiques » à domicile. La norme implicite des «bons parents d'élève » évoquée plus haut est déjà bien assez prégnante sans qu'il faille la renforcer. Cependant, on sait que la source d'inégalités entre élèves (que l'école est censée devoir corriger, selon les termes de la loi[72]) réside principalement dans la diversité de l'action éducative des familles. Tous les parents doivent pouvoir compter sur l'école pour « compléter leur action éducative », comme le dit également la loi.

4. Apports possibles de l'école aux familles populaires dont l'enfant est en difficulté

Pour résumer notre analyse, nous proposons un schéma qui met en rapport d'une part les éléments objectifs et subjectifs caractérisant la situation des familles populaires dont l'enfant est en difficulté scolaire (grand triangle), et d'autre part les réponses possibles de l'école (petit triangle inversé).

La choix des divers éléments de ce schéma résulte d'une double approche, à la fois phénoménologique et théorique. Phénoménologique, à travers ce que nous avons pu repérer dans le discours des parents et dans les observations faites « in vivo » lors de nos rencontres avec les familles. Théorique, parce que nous reprenons de manière synthétique les différents facteurs mis en évidence dans la plupart des études consacrées à ce sujet.

---

[70] Nous savons que certains professionnels intervenant à Vernier dans les domaines de l'éducation (dans et hors l'école), de la santé et du social sont déjà en train de s'organiser en réseau.

[71] « L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. *Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux* » (article 5 de la loi sur l'instruction publique, souligné par nous). – « La Direction générale de l'enseignement primaire encourage la création d'associations représentatives de parents, favorise et soutient leurs activités » (article 37 du règlement de l'enseignement primaire).

[72] « L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun, de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école » (article 4 [f] de la loi sur l'instruction publique).

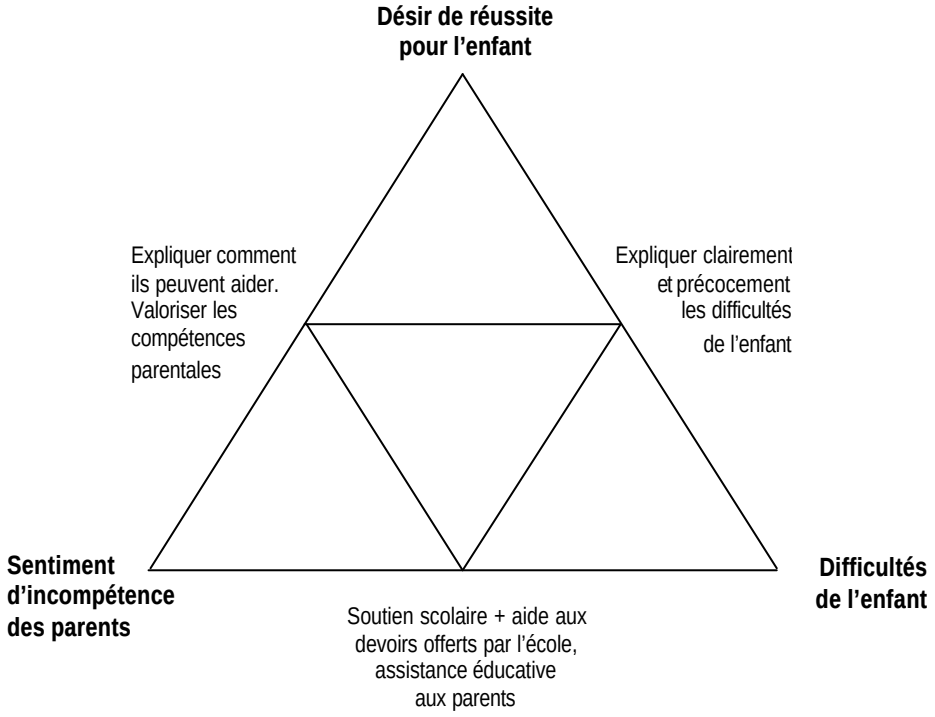
4.1 Caractéristiques des familles populaires avec enfant en difficulté scolaire

La situation des familles populaires ayant un enfant en difficulté scolaire est caractérisée par trois éléments figurant, dans notre schéma de la page suivante, aux sommets du grand triangle.

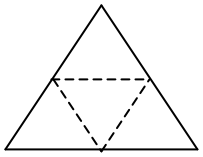
1. ***Un désir de réussite pour l'enfant***. Toutes les familles rencontrées dans le cadre de cette étude et dont l'enfant a des difficultés scolaires n'en souhaitent pas moins, dès le début de sa scolarité, *qu'il réussisse à l'école* et que son avenir soit ainsi assuré. Même découragés, ces parents n'ont pas forcément baissé les bras. Cependant, ils n'ont pas tous le même *rapport à la réussite scolaire de l'enfant*. Quand bien même tous l'appellent de leurs vœux, pour certains, on doit pouvoir y arriver à force de volonté et de travail, alors que pour d'autres, rendus plus fatalistes par les aléas de la vie, cela reste une réalité quasi inaccessible, qui n'est pas pour « des gens comme eux » et donc pas pour leurs enfants.
2. ***Les difficultés de l'enfant***. Ces parents qui souhaitent voir leur enfant réussir sont dans une situation douloureuse, dans la mesure où ce désir est remis en question ou contredit par *les difficultés réelles de l'enfant*. De plus, leur *perception des difficultés de l'enfant* varie également. Pour les uns, elles sont potentiellement réversibles, alors que pour d'autres elles sont une fatalité quasi incontournable.
3. ***Le sentiment d'incompétence des parents***. Dans le même temps, ces parents se sentent démunis, voire subjectivement *incompétents* pour aider leur enfant (voir Osiek-Parisod, 1990 et Le Breton, 1998). Ce *sentiment d'incompétence* peut être plus ou moins fortement ancré selon les cas et les expériences antérieures. Par exemple, le fait qu'ils n'aient souvent pas été eux-mêmes suffisamment scolarisés et/ou en raison de certains messages transmis inconsciemment par l'institution les plonge dans un *sentiment d'impuissance* (voir Zehraoui, 1998 et Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998).

Ces trois éléments sont en interaction et modifient chacun, à leur manière, le rapport des parents à l'école. Cette situation nécessite que l'école prenne en compte les difficultés spécifiques de ces familles.

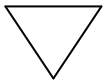
Les réponses de l'école aux familles populaires avec enfant en difficulté


Désir de réussite pour l'enfant
Expliquer comment ils peuvent aider. Valoriser les compétences parentales
Expliquer clairement et précocement les difficultés de l'enfant
Sentiment d'incompétence des parents
Difficultés de l'enfant
Soutien scolaire + aide aux devoirs offerts par l'école, assistance éducative aux parents

Légende :



= situation générale de la famille



= apport de l'école et des enseignants pour aider concrètement la famille

4.2 Les réponses possibles de l'école

Compte tenu de ce qui précède, on comprend que si la situation de ces familles est toujours structurée par ces trois mêmes éléments, elle peut être vécue subjectivement de multiples manières. Par conséquent, il n'existe pas une réponse unique, valable pour chacune des familles se trouvant dans cette situation. Comment l'école peut-elle répondre à cette diversité ? Nous avons envisagé trois grands types de réponses qui devront être adaptées en fonction de l'expérience spécifique des familles concernées. Dans notre schéma, elles figurent aux sommets du petit triangle.

1. **Expliquer … les difficultés de l'enfant.** Soit qu'ils manquent de points de repères (ou ne les aient pas compris) pour savoir où en est leur enfant, soit que le désir de le voir réussir les incite au déni de ses difficultés, ou parfois pour ces deux raisons à la fois, souvent les parents ne réalisent pas tout de suite que leur enfant a de la peine à suivre. Leur expliquer très tôt la situation scolaire de leur enfant pour les mobiliser et les associer à son effort de

rattrapage n'est que la suite logique d'une meilleure information (plus accessible et plus concrète) sur les attentes de l'école et les objectifs d'apprentissage (voir le Breton, 1998).

2. **Valoriser les compétences parentales.** Prenons l'exemple de la lecture. Tous les parents savent des choses : lire ou raconter des histoires dans leur langue d'origine, ou apprendre à leur enfant à lire comme eux-mêmes l'ont fait. Mais souvent ils ne sont pas conscients de leurs propres compétences ou n'osent pas les mettre en pratique, par crainte de nuire à la progression de l'enfant en l'embrouillant. En valorisant ces compétences, éventuellement en reprenant des éléments de la méthode syllabique (la seule qu'ils connaissent), on contribue grandement à faire disparaître ce sentiment d'incompétence et à mobiliser ces parents pour accompagner leur enfant (voir Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998). Le fait de leur indiquer comment ils peuvent concrètement aider leur enfant, notamment en leur explicitant certaines méthodes de travail utilisées en classe, va dans le même sens.
3. **Aide aux devoirs, assistance éducative.** Aux enfants qui vivent la double solitude évoquée plus haut (solitude dans sa famille et solitude à l'école), il serait important d'offrir une aide aux devoirs ou toute autre forme de soutien scolaire, éventuellement avec d'autres partenaires comme les APE, les maisons de quartier, etc. (voir Barthélémy, 1998 et Céu Cunha, 1998). De plus, certains parents désireux de s'investir dans l'accompagnement scolaire de leur enfant mais ne se sentant pas à l'aise pour le faire apprécieraient peut-être une forme d'assistance éducative (voir Papillon & Paquin, 1997).

5. Où l'on retombe sur la question du capital social

L'une de nos hypothèses consistait à considérer, comme facteur influençant négativement la réussite scolaire, non seulement l'isolement de l'élève face à l'école (les activités scolaires ne faisant pas sens pour lui) mais également celui de sa famille par rapport à son environnement (immeuble, quartier) ainsi qu'à la société d'accueil lorsqu'il s'agit d'une famille immigrée. Comme nous l'avons vu, l'enfant en échec vit une expérience de solitude sociale aussi bien à l'école que dans sa famille, dans son rapport à l'école. De plus, en arrière-fond, c'est souvent sa famille elle-même qui se trouve isolée, mal intégrée socialement, en situation de repli ou d'exclusion.

5.1 Intégration sociale et capital social

Cela nous amène à nous interroger sur les relations entre « intégration sociale » et capital social. Si nous considérons le capital social comme un attribut des familles ou des individus qui la composent, dire qu'ils sont seuls ou «mal intégrés », c'est dire qu'ils souffrent d'un déficit de capital social. Si nous considérons au contraire le capital social en tant que réalité collective ou attribut de la collectivité (commune, école, quartier), nous dirons qu'ils n'ont pas accès aux ressources de la collectivité ou qu'ils ne sont pas en mesure de les utiliser et de leur donner sens. Nous sous-entendrons alors que leur intégration dans la communauté est en quelque sorte la condition d'accès aux ressources mises à leur disposition par la communauté : pour utiliser les ressources collectives efficacement, entrer dans les réseaux qui donneraient un sens à la scolarité de leur enfant et donc partager les normes et les valeurs qui les amèneraient à accompagner efficacement cette scolarité, il faudrait qu'ils soient déjà un tant soit peu intégrés. L'intégration sociale des familles serait alors vue comme un pré-requis à la constitution de leur capital social.

Mais on voit alors que le raisonnement devient circulaire : pour disposer des ressources que constitue le capital social d'une communauté, il faudrait être déjà intégré, et dans le même

temps cette intégration apparaît comme un effet de l'appartenance aux réseaux et aux significations dont ils sont porteurs (notamment dans le domaine scolaire).

Il nous paraît donc préférable de privilégier le capital social en tant qu'attribut de la collectivité et de dire : plus les ressources mises à la disposition des acteurs individuels par la communauté sont diversifiées, *adaptées à leur situation particulière*, à ce qu'ils sont en tant qu'acteurs sociaux, et donc accessibles, plus cette communauté ou cette collectivité est riche en capital social. Dans le même temps, la conséquence de l'appartenance des individus à des réseaux multiples, dans lesquels ils peuvent trouver des ressources qui font sens dans un domaine considéré, se vérifie dans l'enrichissement de leur réseau de relations propres. Ils y trouveront alors de nouvelles ressources pour faire face aux problèmes auxquels ils sont confrontés dans les différents domaine de leur vie quotidienne.

5.2 Le capital social, une relation de réciprocité

Mais peut-on envisager ces deux réalités sous un même concept ? Peut-on parler en même temps d'un « capital social » comme attribut d'une collectivité et d'un « capital social » comme attribut des individus ? En d'autres termes, ce qui est essentiel ou central, est-ce le réseau de relations dont disposent certains groupes d'acteurs de par leur positionnement, ou est-ce leur capacité – liée à leur mode de socialisation – de mobiliser ces réseaux à leur profit ? Dans la définition que nous esquissons, lorsque nous parlons d'adéquation entre ressources disponibles dans la communauté et capacité des acteurs de les mobiliser, nous situons ces interactions dans une *relation de réciprocité.* N'est-ce pas de cela aussi qu'il est question ici, le capital social engageant prioritairement la compétence institutionnelle (celle de l'école) et celle de la collectivité locale à assurer l'adéquation des ressources aux compétences et à la situation de l'ensemble des acteurs à qui elles sont destinées ?

Dans cette perspective, les difficultés spécifiques rencontrées par certaines des familles de notre étude, ainsi que leur isolement, peuvent être interprétées comme un déficit en capital social ; celui des familles en question, mais également celui de la collectivité dans laquelle elles vivent. En effet, la notion de capital social fait aussi référence à un système de valeurs, de règles et de normes (de réciprocité surtout mais pas seulement) *partagées* au sein d'un réseau ou d'une collectivité. Or dans plusieurs des situations évoquées, le dialogue entre l'institution «école » et l'institution «famille » se heurte à une grande méconnaissance de part et d'autre des valeurs, règles et normes en vigueur chez l'interlocuteur. Compte tenu de l'asymétrie qui caractérise souvent la relation entre ces deux types d'acteurs, il revient, nous semble-t-il, à l'institution scolaire de faire un effort d'explicitation de son propre système de valeurs et de normes, mais aussi un effort de compréhension de celui de l'autre, pour améliorer la communication sociale entre eux. Ce n'est qu'à ce prix que l'on pourra développer entre école et familles des « attitudes communes », génératrices d'une « dynamique sociale-éducative positive », donc de réussite scolaire, au sens où l'entend Chauveau. De plus, une bonne communication crée de la confiance entre les interlocuteurs et leur permet d'atteindre plus efficacement un objectif commun, ce qui est également une caractéristique des réseaux générateurs de capital social[73].

Rappelons que tout effort d'intégration d'une minorité ou de personnes en voie d'exclusion ne contribue pas seulement à créer du capital social pour les personnes en question mais augmente le capital social de la communauté toute entière :

[73] Concernant l'importance des relations de confiance dans la constitution de capital social au sein d'un réseau ou d'une communauté, nous renvoyons aux textes de Coleman (1988), Bélanger (1997) et Schuller (2001) dont la référence complète figure dans la bibliographie.

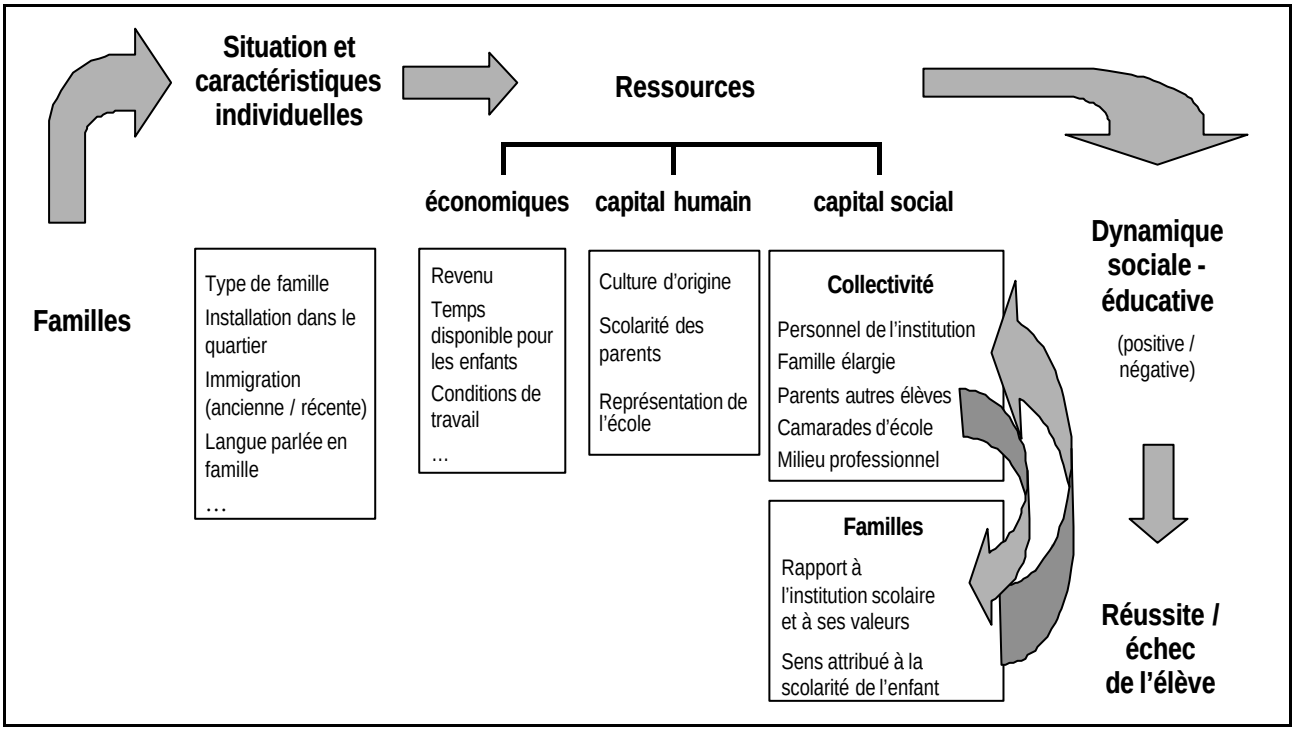
> « La participation des personnes aux différentes formes de la vie sociale (et pas seulement la participation structurée ou politique) accroît le capital social d'une communauté avec des effets positifs sur son développement économique […] Il est possible de développer le capital social d'une communauté en lui donnant les moyens, notamment par le développement communautaire, d'accroître la participation de ses membres. Cela vaut pour toutes les communautés, y compris les plus défavorisées […] Les services publics décentralisés ou décentrés peuvent jouer un grand rôle dans cette dynamique, à condition d'avoir la marge de manœuvre et la liberté nécessaires pour s'adapter aux conditions et aux projets locaux » (Bélanger, 2001).

Les différentes formes d'action qui viennent d'être suggérées sont en phase avec les diverses acceptions de la notion de capital social présentées ici. Elles visent en effet autant à favoriser l'intégration de familles isolées socialement et à les insérer dans un réseau de parents d'élèves et de soutien associatif qu'à leur donner les moyens de développer avec leur enfant et avec l'école le type d'échanges directement utiles à la réussite scolaire de l'enfant, notamment en les faisant accéder à une meilleure connaissance et compréhension du système.

5.3 Vers une synthèse

Il nous semble dès lors qu'on pourrait rendre compte de la situation des familles face à l'école, notamment celles de milieu populaire, et des principaux déterminants de la réussite scolaire de leurs enfants par le schéma suivant[74].

Le rôle du capital social dans la carrière scolaire



Ce qui paraît déterminant pour la réussite ou l'échec scolaire de l'élève, c'est, comme nous l'avons vu plus haut, la dynamique sociale-éducative qui parvient à s'enclencher entre école et famille autour des apprentissages de l'enfant (à droite du schéma).

[74] Ce schéma s'inspire, pour l'essentiel, de celui présenté par Maurice Lévesque dans sa thèse sur le rôle du capital social dans la sortie de l'aide sociale (2000), p. 108.

Cette dynamique dépend d'abord de la situation et des caractéristiques spécifiques de chaque famille : de quel type de famille s'agit-il ? Famille suisse ou immigrée, immigration récente ou plus ancienne, nombre d'enfants dans la famille, famille monoparentale ou non, langue parlée en famille, intégration dans le quartier, etc. Elle dépend ensuite des différentes ressources de la famille :

- de ses *ressources économiques* : en ce qui concerne la scolarité des enfants, ce qui paraît avoir le plus d'effet, ce sont les conséquences de ressources économiques limitées sur le temps dont disposent les familles pour s'occuper de l'enfant : temps de travail irrégulier et/ou nocturne, surcharge des horaires, notamment pour les emplois les moins qualifiés et les moins protégés par des conventions collectives ; dans notre recherche, nous avions affaire à des familles qui presque toutes disposaient de ressources économiques limitées et se heurtaient pratiquement toutes à des problèmes de disponibilité de temps pour les enfants. Mais ce qui fait la différence entre les familles, c'est plutôt la façon dont elles s'arrangent pour assurer malgré tout un encadrement fort à leurs enfants, de telle sorte que ceux-ci ne souffrent pas de leur absence. C'est généralement le cas lorsque l'enfant est en situation de réussite. Si nous avions comparé des familles de milieux différents, il est évident que le facteur économique serait apparu beaucoup fortement, notamment pour tout ce qui concerne les activités périscolaires (cours de langue, de musique, de danse, etc.) et les activités culturelles proposées aux enfants ;
- du *capital humain* des familles : nous entendons par là le niveau de scolarité atteint par les parents et notamment les mères de famille, leur expérience scolaire (positive ou négative) et par conséquent l'importance qu'ils accordent à la formation scolaire de leurs enfants et à leur réussite, en fonction de leur propre investissement dans cette formation (regret par exemple de n'avoir pas pu poursuivre des études, formation interrompue trop tôt par nécessité économique, absence des infrastructures de formation dans le pays où ils ont été scolarisés, etc.). Ce capital humain joue évidemment un rôle très important dans l'investissement scolaire des familles et dans leur aptitude à accompagner la scolarité de l'enfant ;
- de leur *capital social* : comme nous l'avons montré plus haut, il s'agit d'un concept dont la définition pose de nombreux problèmes mais que nous conservons parce qu'il éclaire certains aspects importants de la relation entre les familles et la collectivité, et en particulier l'institution scolaire.

Il nous semble en effet que les familles, comme le montre le schéma ci-dessus, s'engagent dans la collectivité avec leurs caractéristiques propres, leurs ressources économiques et culturelles spécifiques, qui déterminent pour une part importante leurs représentations de l'école et le sens qu'elles donnent à l'institution scolaire. Mais ces représentations de l'école et ce sens se trouvent inévitablement modifiés lorsque l'enfant entre à l'école : ces familles sont alors impliquées dans des *relations de réciprocité* avec des enseignants, d'autres parents, des camarades de classe de leur enfant, le personnel du parascolaire, et le cas échéant, avec l'infirmière scolaire, une psychologue du SMP, etc., sans parler des relations qui peuvent s'engager avec les services sociaux, notamment lorsqu'il s'agit de familles de réfugiés ou de familles en grande difficulté, en particulier sur le plan financier. Les parents sont invités à des réunions de parents, sont conviés à des entretiens individuels avec l'enseignant, rencontrent d'autres parents, etc.

Toutefois, la réciprocité est loin d'être parfaite et certains parents restent malgré tout éloignés de l'école : ils ne répondent pas aux convocations, ne participent pas aux réunions ou n'y trouvent pas de réponses à leurs questions, s'y sentent mal à l'aise ou tout simplement ont l'impression d'avoir à faire à un « monde » auquel ils sont étrangers. En d'autres termes, ces relations ne font pas sens pour eux. Relevons que la même chose vaut pour des familles d'autres milieux qui peuvent considérer que les réunions de parents ou les rencontres avec les

enseignants ne constituent qu'un rituel sans contenu véritable, sans qu'elles y puisent des ressources pour l'accompagnement scolaire de leur enfant.

On dira donc que le capital social dont disposent les familles dans leurs relations avec l'école est d'autant plus grand que se développent des relations de réciprocité dans ce va-et-vient entre les familles et l'institution scolaire et la collectivité en général. Il en résulte alors un niveau plus élevé de confiance, davantage de significations et de valeurs partagées mais également la mise en place de réseaux, de dispositifs de rencontre et de dialogue mieux adaptés à la diversité des familles.

En ce qui concerne les familles de milieu populaire et souvent d'origine étrangère dont il a été question dans cette étude, elles sont généralement moins informées du fonctionnement de l'institution scolaire, des stratégies et des objectifs qu'elle privilégie, moins « en phase » avec l'école que fréquente leur enfant. Il nous semble donc que dans ce cas, ce sont les acteurs de l'institution scolaire qui portent, davantage que les familles, la responsabilité de développer des relations de réciprocité, source de confiance et de significations partagées. Sans doute est-ce là la principale conclusion de ce travail exploratoire, ou du moins l'hypothèse de travail la plus forte qui s'en dégage et qui devrait faire l'objet d'approfondissements ultérieurs.

BIBLIOGRAPHIE

ALLIATA R., DIONNET S., JAEGGI J.-M. & OSIEK F., « Regards de parents sur l'école primaire genevoise », *Note d'information du SRED* n° 9, déc. 2001.

ALLES-JARDEL M., « Des compétences parentales aux compétences sociales chez le jeune enfant », in : *Education familiale, image de soi et compétences sociales*, PRETEUR Y. & DE LEONARDIS M. (éds.), Bruxelles, 1995.

BARTHELEMY M., « Associations de parents et familles populaires : les raisons d'une rencontre manquée », in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

BEAUD S. & WEBER F., *Guide de l'enquête de terrain*, éd. La Découverte, Paris, 1998.

BELANGER J.-P., « Capital social et développement social, une brève réflexion », *document on line*, Conseil de la santé et du bien-être du Québec, 1997.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-P., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1965.

BOURDIEU P., *La distinction*, Editions de Minuit, Paris, 1979.

CHARLOT B., « Quelle relance pour les ZEP ? », *Actes des Assises nationales des ZEP*, Rouen, 1998.

CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E., « La réussite au cours préparatoire et les interactions école/familles populaires », in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

CHAUVEAU G., *Comment réussir en ZEP, Vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, Paris, 2000.

COHEN S., *De la crèche à l'école*, Nathan pédagogie, Paris, 1995.

COLEMAN J., «Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, Vol. 94, 1988.

COLEMAN J., *Foundations of Social Theory*, 1990.

CÉU CUNHA M., « Les parents et l'accompagnement scolaire, quelle approche ? », in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

DEBARBIEUX E. & BLAYA C., « Les parents, la violence, l'école : un détour européen », in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

DELALANDE J., *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Collection « le sens social », Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DONZELOT J., *La police des familles*, Minuit, Paris, 1977.

DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994.

FAVRE B. & MONTANDON C., *Les parents dans l'école*, Cahier du SRS n° 30, Genève, 1989.

FORSE M., « Les relations sociales comme ressources », in : *Sciences Humaines*, n° 104, avril 2000.

GRAFMEYER Y., *Sociologie urbaine*, Nathan, Paris, 1994.

GRAFMEYER Y., « La ségrégation spatiale », in : PAUGAM S. (éd.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1996.

KELLERHALS J. & MONTANDON C., *Les stratégies éducatives des familles*…, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1991.

LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

LAHIRE B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Le Seuil, Paris, 1995.

LE BRETON J., «L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents » in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

LEVESQUE M., *Le capital social comme forme sociale de capital : reconstruction d'un quasi-concept et application à l'analyse de la sortie de l'aide sociale*. Université de Montréal, 2000.

Mc NEAL JR. R., «Parental Involvement as Social Capital : Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out », *Social Forces*, Sept. 1999.

MONTANDON C., *L'école dans la vie des familles*, Cahier du SRS n° 32, Genève, 1991.

MONTANDON C., *L'éducation du point de vue des enfants*, L'Harmattan, Paris, 1997.

MONTANDON C. & PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Lang, Berne, 1987.

OSIEK-PARISOD F., *C'est bon pour ta santé ! Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, Cahier du SRS n° 31, Genève, 1990.

PAPILLON S. & PAQUIN M., « L'assistance éducative parentale : Programme d'intervention en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire », in : Les difficultés d'apprentissage, *Education et francophonie, revue scientifique virtuelle*, Vol. XXV n° 2, automne-hiver 1997.

PAYET J.-P.& Van ZANTEN A., «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques, une revue de la littérature française, américaine et britannique », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 117, oct.-déc.1996.

PERRENOUD Ph., « Culture scolaire, culture élitaire », in *Coordination*, n° 37, mai 1990.

PUTNAM R. D., *Bowling alone*, Simon & Schuster, New York, 2000.

SCHULLER T., «Complémentarité du capital humain et du capital social », *ISUMA*, vol. 2, n° 1, printemps 2001.

TEACHMANJ. D., PAASCH K. & CARVER K., « Social Capital and the Generation of Human Capital », *Social Forces*, juin 1997.

THIN D., *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, 1998.

ZEHRAOUI A., « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire : attentes et malentendus », in : Les familles et l'école, une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

ANNEXE I

L'INTERFACE SOCIO-EDUCATIVE DANS LA COMMUNE DE VERNIER

La population de Vernier s'est modifiée de façon importante au cours des dernières années (cf. supra le préambule et l'introduction). Dans certains quartiers de la commune, cela a abouti à une concentration de familles de classe populaire et/ou en situation précaire, dont beaucoup sont issues de l'immigration récente. Celle-ci est, par l'origine nationale et la culture des migrants, beaucoup plus hétérogène que l'immigration traditionnelle des années 60-70 (italienne et espagnole). Ce nouveau public scolaire pose des problèmes spécifiques de socialisation et d'apprentissage.

Le groupe *Communautés éducatives* prend pour objet d'étude l'interface socio-éducative dans le contexte verniolan. Trois thèmes feront l'objet d'une attention particulière, en rapport notamment avec le lien social, la cohésion sociale et le capital social:

1. Le rôle de l'école dans la *construction du capital social*, ce qui renvoie aux liens entre l'école, les institutions de prise en charge de la jeunesse et des familles et la collectivité locale. A l'égard du type particulier de population d'élèves évoqué plus haut, on pourrait résumer ce rôle par la double injonction : *devoir d'intégration* et *devoir d'équité.*

2. La question de la *socialisation* et des *apprentissages* : les enfants de milieu populaire, souvent issus de l'immigration, rencontrent des difficultés d'apprentissage spécifiques et se retrouvent en situation d'échec scolaire dans une proportion plus importante que les autres élèves. Cette problématique, qui en est également une pour les enseignants, sera approchée par l'étude de l'élaboration des projets d'école dans les établissements de Vernier : dans quelle mesure ces projets vont-ils prendre en compte les difficultés spécifiques de cette population d'élèves ? Quel type de ressources cela nécessite-t-il ?

3. La question des *relations entre les familles et l'école*, qui renvoie fréquemment à l'éloignement des familles et des élèves par rapport aux valeurs véhiculées par l'école. On retrouve cette distance à propos des compétences que l'institution scolaire présuppose chez les familles et chez les enfants et qu'elle se donne pour tâche de développer. Il importe dès lors de se demander quelles sont les difficultés et les ressources spécifiques de ces familles, ainsi que leurs attentes à l'égard de l'école.

1. Capital social et interface socio-éducative

L'ensemble des liens qui se tissent entre enseignants, élèves, parents, associations de parents, voisinage, services para- ou périscolaires, etc. constituent pour ces différents acteurs une forme de capital social qui est la base des apprentissages scolaires. Comme B. Lahire l'a mis en évidence, l'enfant en échec est un enfant *seul*, dépourvu de cette forme particulière de capital social lié à la scolarité :

> « On peut dire que les cas 'd'échec scolaire' sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire. [Dans leur famille], ils n'ont pas vraiment [acquis] les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires et ils sont donc seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires. Rentrés chez eux, ils rapportent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entoure ne peut les aider à résoudre : ils portent seuls des problèmes insolubles » (Lahire, 1995, p. 18).

Cette double solitude et cette forme de « désaffiliation » est à la fois la cause et la conséquence de l'échec scolaire.

1.1 Le réseau de relations internes aux familles

Selon Coleman (1994) en effet, des relations denses, chaleureuses et suivies entre parents et enfants, notamment à propos de tout ce qui touche à la scolarité, constitue une forme de capital social intra familial qui contribue grandement à la motivation et à la réussite scolaires des enfants. Ce type de relations peut être le fait d'autres membres de la famille : frères et sœurs, oncles ou tantes, cousins, grands-parents ou encore amis de la famille, voisins proches, etc. Vue ainsi, cette forme de capital social peut contribuer à développer un rapport positif aux apprentissages et au savoir chez les enfants qui en bénéficient.

Un autre chercheur américain, Ralph Mc Neil (1999) a tenté de traduire l'implication parentale en termes de capital social, identifiable dans les dimensions suivantes : les discussions parents/enfants au sujet de l'école et des activités d'apprentissage, l'engagement des parents dans une association parents/enseignants *(parent-teacher organization)*, le contrôle *(monitoring)* exercé par les parents sur les activités de l'enfant (par exemple le temps passé à regarder la télévision) et l'aide au travail scolaire *(educationnel support practices)*. Les résultats de la recherche sont inégalement probants selon les variables concernées (résultats en sciences, absentéisme scolaire et abandon des études) et le type de famille considéré (en termes de catégorie socioprofessionnelle, d'origine culturelle et de structure familiale – familles « complètes » ou monoparentales). L'auteur estime néanmoins que l'implication parentale envisagée en termes de capital social au bénéfice de l'enfant scolarisé reste une piste de recherche intéressante, dans la mesure où, à l'avenir, on accorde davantage d'attention aux ressources accessibles par les familles dans le cadre des réseaux sociaux dans lesquels elles sont insérées.

1.2 Projet migratoire, insertion sociale des familles et réussite scolaire

L'investissement des parents dans la scolarité de l'enfant et leur insertion dans des réseaux sociaux plus larges paraissent étroitement liés au projet migratoire des familles. L'aspiration de mobilité sociale souvent associée à la décision d'émigrer s'incarne en quelque sorte dans la réussite scolaire des enfants. Leur échec est alors vécu de façon dramatique (Zehraoui, 1998). Aux USA, Ogbu (1978) a établi une distinction entre les minorités composées majoritairement d'individus ayant volontairement choisi de quitter leur pays d'origine (donc ayant un projet migratoire) et les minorités qu'il appelle « involontaires » (notamment les Noirs et les Amérindiens), parce qu'elles ont été incorporées contre leur gré dans la société américaine (donc sans projet migratoire)[75]. Or il s'avère que les enfants issus de cette dernière catégorie d'immigrés réussissent moins bien à l'école que celle des immigrés « volontaires », ce qui tendrait à prouver que dans ce cas, les familles investissent moins dans le projet de réussite scolaire des enfants.

1.3 Le rôle de l'école dans la construction de capital social

S'il est vrai, comme on l'a vu, que la réussite scolaire de l'enfant est fortement liée au capital social de la famille, il n'en demeure pas moins que l'école joue un rôle considérable dans la construction et l'accroissement de ce « capital », et ceci à plusieurs niveaux.

Construction d'un réseau de relations dense entre l'école, la famille et le quartier

L'entrée d'un enfant à l'école signifie en effet pour sa famille l'accès un nouveau réseau de relations : entre les parents et les enseignants, ainsi que les responsables des structures para- et périscolaires, entre les familles dont les enfants fréquentent la même école. L'enfant lui-même entre dans un nouveau système de relations (avec ses camarades, avec le maître et d'autres adultes) qui sont de

[75] Nous n'avons pas ce genre de minorités ethniques à Genève, mais on peut considérer que les réfugiés de pays en guerre ou les requérants d'asile fuyant un environnement dangereux pour leur sécurité, sont des immigrés « involontaires », malgré eux.

nature à soutenir ses apprentissages, à condition toutefois que l'école elle-même parvienne à s'imposer et à se définir aux yeux de l'enfant comme le « lieu où l'on apprend » des choses qui font sens pour lui.

On a vu l'importance de *la mobilisation des parents* autour de la scolarité de l'enfant, et la tâche des enseignants en ce domaine n'est pas mince : convaincre les parents que l'école a besoin de leur appui en les valorisant plutôt qu'en les disqualifiant et en leur donnant des moyens de le faire. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1998) ont démontré que les parents avaient souvent des compétences pédagogiques latentes qui pouvaient être mobilisées[76]. Selon ces chercheurs, le changement des rapports école/familles populaires est l'une des conditions ou des composantes d'une «école de la réussite pour tous ». L'induction du changement dépend de la volonté et des compétences des équipes éducatives. En enrayant et en inversant les interactions négatives entre les familles et l'école, il est possible de « briser les déterminismes sociaux » de l'échec scolaire.

Alors que, avec les enfants de classe moyenne et supérieure, les enseignants peuvent compter sur le capital social dont disposent les familles, leur tâche est donc bien souvent, dans les milieux populaires, de le mobiliser, de le valoriser et de participer à sa construction.

Les apprentissages comme facteur de construction du capital social

Les apprentissages eux-mêmes sont un moyen d'accès à un univers culturel plus large qui apporte à l'enfant les outils de l'échange avec les autres et l'ensemble des références communes nécessaires à la vie collective. On sait toutefois que certains apprentissages, comme celui de la lecture, présupposent que l'enfant dispose déjà d'un bagage de connaissances sur le monde sans lequel les mots sont indéchiffrables puisqu'ils ne renvoient pas à des réalités familières. Ce constat est à la base de démarches didactiques spécifiques, mises en œuvre par certains enseignants des écoles de milieu populaire. Grâce à ses apprentissages et à l'élargissement de ses connaissances et de ses aptitudes à communiquer, l'enfant s'approprie progressivement les outils de son intégration sociale et professionnelle : élargir son champ de connaissances, c'est augmenter son potentiel d'accès à divers champs professionnels mais c'est aussi élargir son réseau de relations[77].

L'intégration de l'école dans le quartier et dans la commune

Ce qui a été dit jusqu'ici montre que la qualité des institutions scolaires, para- et périscolaires constitue un enjeu majeur pour les collectivités locales, notamment pour celles qui, comme la commune de Vernier, s'inquiètent de la dégradation du lien social et du départ de familles de classes moyennes, disposant le plus souvent d'un capital social important. La prise de conscience de cet enjeu pourrait se manifester de différentes façons :

– Une commune regroupant un pourcentage élevé de familles de milieu populaire, au capital social relativement peu développé, peut considérer qu'il est de son devoir de contribuer par ses moyens propres à développer le réseau des relations qui devrait soutenir la scolarité des enfants et renforcer ainsi l'action des enseignants au sein de la « communauté éducative »[78].

---

[76] L'explicitation des méthodes d'apprentissage de la lecture aux parents par l'institutrice (à l'occasion de classes ouvertes) et par les chercheurs (lors de séances individuelles avec les familles), mais aussi la prise en compte de celles – plus anciennes – des parents dans le travail en classe (recours et retour partiel à l'alphabet, au déchiffrage et aux manuels scolaires) a considérablement modifié les rapports entre l'enseignante et les parents (et leurs représentations respectives des uns et des autres). Mais surtout, cela a contribué à améliorer les résultats des enfants.

[77] Voir à cet égard M. Tozzi, 1998.

[78] Il est vrai qu'à Genève, les tâches d'enseignement sont du ressort de l'autorité cantonale. On constate toutefois, même dans les systèmes centralisés comme en France, une tendance forte des collectivités locales à s'engager dans la politique scolaire, pour répondre à des besoins locaux spécifiques, avec notamment la mise en synergie de l'ensemble des instances qui, sur un territoire donné, interviennent auprès des familles et des jeunes. Voir notamment : *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Ouvrage coordonné par B. CHARLOT. Paris : A. Colin, 1994. Voir aussi: A. Van Zanten, «Les politiques municipales d'éducation », Communication au Colloque de l'ADMEE, Dijon, 1999.

– La rénovation de l'enseignement primaire, s'appuyant notamment sur le constat du relatif échec des politiques de lutte contre l'échec scolaire menées jusqu'ici, attend des écoles qu'elles développent un projet d'établissement au niveau local. Cela constitue pour la commune une raison supplémentaire, non pas d'intervenir, mais de soutenir les projets d'écoles verniolanes qui iraient dans le sens du développement du capital social des familles de la commune, notamment par les politiques de lutte contre l'échec scolaire mises en place.

– Enfin dans sa politique de maintien sur le territoire communal de familles de classe moyenne et supérieure, il n'est nullement indifférent que les écoles de Vernier restent attrayantes pour ces familles. Il s'agit d'éviter que, sous prétexte d'un nombre trop élevé d'élèves de milieu populaire et de langue maternelle non francophone dans les classes, ces familles quittent la commune ou le quartier et renforcent de ce fait les difficultés rencontrées par ces écoles. On peut penser qu'à ce niveau aussi une politique scolaire active et novatrice représente et représentera de plus en plus pour la commune un enjeu majeur.

❑ ***Hypothèses***

- Les élèves en difficulté scolaire dans les écoles de Vernier appartiennent en priorité à des familles dont le projet migratoire est faible, soit qu'ils ne soient pas assurés de pouvoir rester en Suisse, soit qu'ils occupent des emplois relativement précaires, notamment du fait de la crise des années 90, rendant difficile tout projet de mobilité sociale.
- Dans les écoles accueillant en majorité des élèves de milieu populaire, une pédagogie fortement centrée sur les apprentissages et les connaissances de base apparaît comme plus efficace pour la réussite scolaire et l'intégration sociale qu'une pédagogie trop exclusivement axée sur les valeurs d'autonomie, de créativité ou d'épanouissement personnel.
- Les projets d'école centrés sur le dépassement des difficultés spécifiques rencontrées par les enfants de milieu populaire, souvent issus de l'immigration, nécessitent des ressources supplémentaires. L'attribution de ces dernières représente pour les autorités locales l'opportunité de contribuer à créer, maintenir ou restaurer du lien social dans la commune et d'affirmer la synergie d'intérêts existant entre action communale et politique éducative.

2. La question des apprentissages et du rapport au savoir

Dès l'après-guerre, la sociologie aussi bien anglo-saxonne que francophone s'interroge sur les inégalités face à l'école et sur la scolarisation des enfants de milieu populaire, issus de l'immigration ou appartenant à des minorités ethniques. Que l'on mette l'accent sur les phénomènes de reproduction sociale au détriment des enfants d'ouvriers ou sur les problèmes d'intégration et de socialisation posés par les élèves issus de l'immigration ou des minorités ethniques, toutes les recherches[79] aboutissent à un constat commun : les élèves appartenant à ces milieux ou à ces groupes minoritaires connaissent un plus grand taux d'échec, se retrouvent plus souvent que les autres dans l'enseignement spécialisé ou sont presque systématiquement orientés au niveau secondaire vers des filières courtes où la formation est moins exigeante et qui ne donnent pas accès aux carrières de haut niveau.

Plusieurs types d'explication ont été avancés, du handicap socioculturel et de la distance culturelle à la mauvaise estime de soi ou à la conduite résistante des enfants des minorités, en passant par le manque d'implication des familles dans la scolarité des enfants, la dénonciation du racisme larvé de certains enseignants et de leur faible niveau d'attentes vis-à-vis de ces enfants, ou encore les phénomènes de ségrégation scolaire. On s'intéressera plus directement ici aux arguments liés aux apprentissages.

[79] On se base principalement sur les textes suivants :
– Payet Jean-Paul & Van Zanten Agnès (1996), «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques, une revue de la littérature française, américaine et britannique », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 117, oct.-déc. 1996, pp. 87-149.
– *Les enfants de migrants à l'école* (1987), Paris, OCDE, CERI.

2.1 Langage, rapport au savoir et à l'écrit

Dès le début des années 70, Basil Bernstein a développé une théorie sociologique de l'apprentissage, dans laquelle il démontre que la moindre réussite des enfants de milieu populaire n'a rien à voir avec leurs aptitudes personnelles, mais renvoie au fait que ces enfants sont confrontés, à l'école, dès leur plus jeune âge, à des modèles d'apprentissage et à une culture différents, selon l'usage de la langue qui prévaut dans leur milieu d'origine. Selon lui, les formes de langage du milieu d'origine *« déterminent la possibilité ou au contraire l'impossibilité d'acquérir des compétences – à la fois intellectuelles et sociales – dont la possession conditionne la réussite scolaire et professionnelle »* (Bernstein, 1975).

Dans une perspective sociologique, mais en tentant de dépasser le déterminisme des codes socio-linguistiques pour comprendre également *« les histoires atypiques qui s'éloignent plus ou moins des normes statistiques »*, B. Charlot et ses collaborateurs ont abordé la question du *rapport à l'école* et du *rapport au savoir*, compris comme une relation de sens, et de valeur, entre (dans le premier cas) *« un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes »* et (dans le second cas) *« un rapport à des processus (l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte) et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets culturels, institutionnels, sociaux) »* (Charlot et al., 1992).

Or le rapport que les élèves entretiennent avec le savoir et avec l'école est fortement lié à certains facteurs familiaux, notamment à la place et au sens de l'écrit dans la famille. Nous reprenons ici les hypothèses avancées par B. Lahire dans son ouvrage *Tableaux de familles* (1993) :

> « Derrière la similarité apparente des catégories socioprofessionnelles se cachent peut-être des différences, des clivages sociaux dans le rapport à l'écrit, des fréquences de recours aux pratiques d'écriture et de lecture différentes, des modes de représentation des actes de lecture et d'écriture différents, des sociabilités autour de l'écrit différentes. La familiarité avec la lecture en particulier, peut entraîner des pratiques tournées vers l'enfant tout à fait importantes pour la 'réussite' scolaire […] Le texte écrit, le livre, fait alors partie pour l'enfant des instruments, des outils quotidiens à travers lesquels il reçoit l'affection de ses parents » (B. Lahire, 1995).

A partir de là, nous formulons l'hypothèse suivante :

- ***Hypothèse***

- Un nombre important des élèves en difficulté scolaire dans les écoles de Vernier appartiennent à des familles dans lesquelles l'écrit ne constitue pas un mode de relation privilégié entre les membres de la famille, avec l'environnement et dans l'univers professionnel des parents. Ces familles appartiennent surtout à la catégorie des immigrés récents et de culture non latine, nombreux dans la commune.

3. Les relations familles/école

On sait que les relations que les familles entretiennent avec l'institution scolaire (contacts avec les enseignants, participation aux réunions d'information et aux rencontres informelles dans l'école, adhésion à une association de parents d'élèves) ainsi que leur implication dans la scolarité de leurs enfants (intérêt manifesté pour l'école, discussion avec l'enfant à ce propos, aide aux devoirs, contrôle exercé sur les activités de l'enfant, etc.) jouent un grand rôle dans le déroulement de la scolarité des enfants car les parents peuvent ainsi contribuer à construire chez leurs enfants un rapport positif au savoir, en valorisant ce qu'ils apprennent à l'école, notamment en leur proposant des activités qui renforcent, au moins indirectement, leurs apprentissages scolaires.

Cependant, on le sait aussi, ces relations entre les familles et l'école ne vont pas de soi. Elles revêtent une intensité, une fréquence et des formes différentes selon le statut socioprofessionnel des parents ; dans de nombreux cas, les parents de milieu populaire, notamment ceux issus de l'immigration, sont perçus par les enseignants comme peu intéressés, voire démissionnaires par rapport à la scolarité de leurs enfants. Plusieurs facteurs expliquent le malentendu entre les enseignants et les parents de milieu populaire aboutissant souvent à une forme de cercle vicieux.

3.1 La « disqualification » des parents de milieux populaires par les enseignants

Un certain nombre de chercheurs français[80] ou anglo-saxons semblent s'accorder sur un point : c'est aux familles que les enseignants attribuent principalement la responsabilité de l'échec scolaire des enfants de classe populaire et/ou des minorités ethniques. Ces chercheurs ont également mis en évidence les représentations négatives des enseignants à propos de ces mêmes familles, souvent perçues comme déficitaires (trop laxistes) ou excédentaires (trop autoritaires).

Par ailleurs, plusieurs auteurs de la revue citée (Céu Cunha ; Chauveau et Rogovas-Chauveau ; Vrignon, 1998) mettent l'accent sur l'attitude contradictoire des enseignants, qui d'une part considèrent les parents des couches populaires comme porteurs d'un « handicap culturel » et stigmatisent leurs « limites », et d'autre part demandent à ces mêmes parents de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant, c'est-à-dire de jouer le rôle « d'auxiliaires pédagogiques » (B. Vrignon, 1998). Cela les conduit à enfermer les parents dans un double message (injonction paradoxale), qui ne peut que conduire ces derniers à la passivité et à une apparente démission : *« Les parents 'savent' que l'école leur demande de participer et d'aider leur enfant mais, en même temps, ils 'sentent' qu'elle leur dit de ne pas le faire car ils s'y prennent mal... »* (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998).

3.2 Participation ou retrait : plusieurs modèles culturels de la relation familles/école

L'ambiguïté de la demande de participation adressée aux familles peut engendrer un surcroît de stigmatisation : les parents de milieu populaire sentent qu'ils ne correspondent pas au « bon modèle » de parents (celui des classes moyennes) valorisé par l'école. Ils se censurent alors eux-mêmes (surtout si les résultats de l'enfant sont mauvais et qu'ils sont eux-mêmes peu ou pas scolarisés ou maîtrisent mal le français) et s'auto-excluent de l'école, confortant ainsi l'opinion des enseignants à leur égard. *« En portant implicitement, si ce n'est explicitement, un jugement sur la famille, le maître accentue les sentiments d'impuissance des parents, qui risquent dès lors ne plus vouloir revenir à l'école »* (Montandon, 1991).

Les parents évitent alors le contact avec les enseignants, pour échapper à l'humiliation et préserver leur dignité (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998). Ce sont donc des parents qu'on ne voit pas à l'école, d'où l'accusation de laxisme et de démission devant leurs tâches éducatives.

Malgré cela, la plupart des parents de milieu populaire et/ou issus de l'immigration font confiance à l'école et estiment ne pas avoir à se mêler du travail des enseignants. *« Ce modèle culturel des rapports école/familles est à l'opposé de celui des enseignants pour lesquels les bons parents d'élèves sont ceux qui apportent une aide scolaire à leur enfant et qui dialoguent avec les maîtres... »* (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998).

3.3 Les effets pervers de l'opacité du système scolaire pour certains parents

Le Breton (1998) a mis en évidence le fait que le système scolaire en général, de même que *« ce qui se passe à l'école »* est *« indéchiffrable »* pour la plupart des parents de milieu populaire (et davantage encore pour ceux issus de l'immigration qui souvent n'ont pas été scolarisés, ou en tout cas pas dans le même système), de même que pour leurs enfants eux-mêmes. Comme Bernstein (1975) l'avait déjà pressenti, les nouvelles pédagogies qu'il qualifie d' *« invisibles »* ne sont souvent pas comprises par les parents de classe populaire. Certaines valeurs des enseignants, comme le respect et l'épanouissement de l'enfant, l'attention aux rythmes de vie et d'apprentissage, font peu de sens pour

[80] Notamment E. Debarbieux et C. Blya, F. Lorcerie, A. Zehraoui, J. Le Breton, G. Chauveau et E. Rogevas-Chauveau, M. Céu Cuhna (1998) dans une série d'articles réunis dans le n° 114 de la revue *Ville-Ecole-Intégration*, sous le titre « Les familles et l'école : une relation difficile ». Signalons aussi la contribution de J-Y. Rochex (1997), « Les ZEP : un bilan décevant » in : *La scolarisation de la France*, ouvrage collectif.

Voir aussi :

– Zehraoui A. (1996), « Processus différentiels d'intégration au sein des familles algérienne en France », *Revue française de sociologie*, vol. XXXVII-2, 1996.

– Zeroulou Z. (1998), La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, 1988.

les parents de milieu populaire et *« peuvent être interprétées comme du laxisme, un manque d'autorité, voire du désintérêt pour l'élève »* (Le Breton, 1998). Ils ont alors le sentiment que l'école n'assume pas ses missions et prennent eux-mêmes en charge les apprentissages, à leur manière, *« de façon parallèle et contradictoire aux efforts des enseignants »* (Vrignon, 1998). Ainsi, certains de ces parents perçus comme démissionnaires par les enseignants se révèlent au contraire des *« acharnés de la pédagogie »*, mais leurs efforts peuvent se révéler contre-productifs pour la réussite de leur enfant (cela étant confirmé par les recherches de Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998).

Les enfants sont alors pris entre deux feux : *« Avec des cadres de référence parfois radicalement divergents, ils sont tiraillés entre l'espace familial et l'espace scolaire. Pour beaucoup d'élèves il est parfois difficile, voire impossible, de prendre appui sur un sentiment de continuité »* (Le Breton, 1998). Souvent ils ne comprennent pas plus que leurs parents le sens et l'utilité des activités proposées en classe : *« Pour ces élèves, le monde scolaire est fait d'incohérence, les processus d'apprentissage restent opaques, ils ne repèrent pas ce qu'ils font, pourquoi ils le font »* (Le Breton, 1998). On rencontre ici la « solitude » de certains enfants de classe populaire évoquée par Lahire (cf. infra).

3.4 L'investissement « invisible » des parents de milieu populaire

Ce n'est pas parce que l'on voit peu ou pas certains parents à l'école qu'ils ont pour autant démissionné. Au contraire, *« certains parents sont dans une situation d'impuissance et de souffrance qui n'a rien à voir avec une démission »* (Charlot, 1998)[81].

Plusieurs chercheurs ont montré que, contrairement à ce que pensent beaucoup d'enseignants, les parents de milieu populaire sont souvent très soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants, mais leur investissement à ce propos n'est pas toujours visible ou compréhensible, vu de l'école, car il n'a pas toujours les effets attendus : *« Moins les parents en savent sur les rouages de l'institution scolaire, moins les moyens qu'ils mettent en œuvre sont rationnels [...] Les ressources qu'ils mobilisent ne semblent pas suffisamment adaptées aux objectifs (plus implicites d'ailleurs qu'explicites) qu'ils voudraient atteindre »* (Zehraoui, 1998).

Zehraoui, de même que Le Breton (1998), estiment par ailleurs que les sacrifices financiers considérables que ces parents sont prêts à consentir pour l'achat de matériel scolaire et d'habillement prouvent à quel point ils se sentent concernés par la scolarisation de leurs enfants. Démunis en capital scolaire pour les accompagner, ils mettent l'accent sur l'aide matérielle et le soutien moral. Mais cet investissement parental reste invisible aux enseignants, car il ne s'exerce que dans l'espace domestique et n'engendre donc pas la mobilisation des élèves à l'école.

Ce qui vient être dit à propos des relations entre les familles et l'école nous conduit à formuler les hypothèses suivantes :

- ***Hypothèses***

- Les familles de milieu populaire dont les enfants connaissent des difficultés scolaires importantes sont vues par bon nombre d'enseignants comme démissionnaires de leur tâche éducative et souvent identifiées comme porteuses d'un handicap socioculturel. Ce regard porté sur les parents conduit les enseignants à renoncer à les rencontrer et à les mobiliser autour des apprentissages scolaires de leurs enfants.
- Les formes traditionnelles ou valorisées dans l'enseignement primaire genevois de relations entre les familles et l'école (réunions de parents, associations de parents d'élèves, etc.) sont mal adaptées aux familles de milieu populaire. D'autres formes, allant éventuellement dans le sens d'un soutien plus personnalisé, sont à inventer.

[81] In : « Relance de l'éducation prioritaire. Actes des Assises nationales des ZEP », Rouen, juin 1998, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie 2000.

ANNEXE II

TRAME D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS

Remarque préliminaire sur la technique d'entretien utilisée

*Nous avons organisé l'entretien avec les parents selon les thèmes et dans l'ordre décrits ci-dessous. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs. Nous abordions chacun des thèmes prévus par une question « amorce » (ci-dessous en caractères **gras italiques**). Puis nous laissions le discours se dérouler librement, avec quelques relances (voir autres questions ci-dessous) si nécessaire, dans le but de perdre le moins possible d'informations. Dans certains cas, il est arrivé que nous renoncions à explorer un thème plus en profondeur (essentiellement à propos du rapport à l'écrit), quand nous sentions une gêne ou une réticence.*

Trajectoire familiale et/ou projet migratoire

Objectif : *Retracer l'histoire et la trajectoire de la famille, donc le contexte général dans lequel se déroule la scolarité de l'enfant.*

Est-ce que vous avez toujours vécu à Genève ?

- Depuis quand êtes-vous à Genève ?
- Comment êtes-vous arrivés à Genève ? Qu'est-ce qui vous a amenés à y vivre ?
- Comment ça se passe maintenant pour vous en Suisse ?
- Combien d'enfants y a-t-il dans votre famille ? Combien vont à l'école ? (Faire situer l'enfant en 1ère primaire dans la fratrie).
- Pensez-vous rester longtemps en Suisse ou retourner dès que possible dans votre pays d'origine ?

Rapport des parents à leur propre scolarité

Objectif : *Reconstituer l'histoire de la scolarité des deux parents. Mettre en évidence les expériences positives et/ou négatives qu'ils en ont retirées et la manière dont cela peut influencer leur attitude à l'égard de la scolarité de leur(s) enfant(s).*

Quels souvenirs gardez-vous de l'école ?

- Comment cela s'est-il passé pour vous ? (Relations avec les enseignants, disciplines aimées ou détestées, attitude des parents envers l'école, niveau atteint, envie de poursuivre ou non les études, etc.)

L'enfant à l'école

Objectif : *Reconstituer le parcours scolaire de l'enfant (y compris la pré-scolarisation), ainsi que son vécu scolaire, tel que perçu par les parents.*

Depuis quand votre enfant est-il dans cette école ?

- Est-ce qu'avant d'aller à l'école, votre enfant a fréquenté une crèche, une garderie, un jardin d'enfants ? Ici, dans votre pays ?

Comment ça va pour votre enfant à l'école ?

- Est-ce qu'il apprend facilement ou est-ce que c'est difficile pour lui ?
- Est-ce qu'il a des difficultés à comprendre le français ?
- Qu'est-ce vous pensez de l'école de votre enfant ?
- Est-ce que c'est très différent de l'école de votre pays ?
- Y a-t-il des choses qui vous étonnent ici, en ce qui concerne l'école ?
- Selon vous, qu'est-ce qui va bien dans cette école, qu'est-ce qui va moins bien ?
- Est-ce que votre enfant a changé depuis qu'il est entré à l'école, depuis qu'il est à l'école en Suisse ?
- Comment ça se passe avec ses camarades de classe ?
- Si vous pensez à votre enfant, qu'est-ce l'école doit lui apporter ?
- Comment voyez-vous le futur de votre enfant, quels sont vos projets pour son avenir ?

Les enseignants et l'accueil dans l'école

Objectif : *Les contacts avec les enseignants. Perception de la qualité de l'accueil dans l'école.*

Est- ce que votre enfant est content de sa maîtresse (celle de cette année et celles des années précédentes) ?

- Et vous ?
- Cette année, avez-vous déjà rencontré la maîtresse ? Comment cela s'est-il passé ?
- Est-ce vous qui avez décidé d'aller la voir ou elle qui vous a convoqués ?
- Qui, dans la famille, va voir la maîtresse ?
- Etes-vous allés à une réunion de parents ?
  - Si oui, comment cela s'est-il passé pour vous ? Est-ce que vous avez pu dire quelque chose ?
  - Si non, pourquoi ?

L'organisation de la famille autour de la scolarité de l'enfant

Objectif : *Faire décrire la prise en charge de l'enfant pour tout ce qui concerne l'école (partir à l'heure ou l'accompagner, travail scolaire, affaires de gym, etc.).*

Qu'est-ce qui se passe quand votre enfant rentre de l'école ?

- Qui s'occupe de votre enfant pour tout ce qui a à voir avec l'école, qui l'accompagne à l'école ?
- Est-ce que votre enfant vous montre ou vous raconte ce qu'il fait à l'école ? Si non, le lui demandez-vous ?
- Qu'est-ce que vous faites quand il a de bons/ mauvais résultats ?
- Qu'est-ce que vous faites quand la maîtresse dit qu'il n'a pas bien travaillé ou qu'il n'a pas été sage à l'école ?
- Qui se charge (le cas échéant) de le gronder, de le punir, de le récompenser et de quelle manière ?
- S'il a du travail à faire à la maison, qui s'en occupe ?
- Où fait-il ses devoirs (s'il en a) ? A-t-il un coin pour lui ?
- Est-ce que quelqu'un (éventuellement aussi frère ou sœur) peut l'aider dans son travail pour l'école ?

- S'il n'a pas de devoirs, est-ce que vous faites malgré tout des exercices avec lui ?
- Est-ce que votre enfant va aux études surveillées ? (Est-ce qu'il reste à l'école après la fin des classes ?)
- Quelles sont ses occupations en dehors de l'école ?

Les habitudes de lecture-écriture dans la famille

Objectif : *Faire émerger quel est le rapport à l'écrit dans la famille.*

Est-ce qu'il vous arrive de raconter ou de lire des histoires à votre enfant (en français ou dans la langue d'origine) ?

- Est-ce que vous regardez des livres avec lui ?
- Est-ce que vous amenez votre enfant à la bibliothèque ? Lui achetez-vous parfois des livres ?
- Dans votre famille, avez-vous avez l'habitude d'écrire certaines choses pour vous faciliter la vie quotidienne ou pour communiquer entre vous ? (*Par exemple, faire une liste de commissions, de choses à faire, noter les rendez-vous importants, les adresses et les numéros de téléphone, laisser un billet sur la table quand vous partez, écrire des lettres à la famille, etc.*).
- Est-ce que dans votre famille, il y a des gens qui aiment lire ? (journaux, BD, livres ; à quelle fréquence…)

Intégration de l'enfant et de la famille dans le quartier

Objectif : *Repérer dans quelle mesure l'enfant et la famille sont intégrés dans l'immeuble, la communauté scolaire, le quartier, etc.*

En ce qui concerne votre enfant

Est-ce que votre enfant, vos enfants, vont jouer dans d'autres familles ? Est-ce que leurs copains viennent jouer chez vous ?

- Est-ce que votre enfant est quelques fois invité à des anniversaires de camarades de classe ? Y est-il allé ?
- Comment s'entend-il avec les enfants de l'immeuble ou du quartier ?

Liens avec la communauté scolaire

Est-ce que vous connaissez l'association de parents de l'école de votre enfant ? En faites-vous partie ? Allez-vous aux réunions ? Qu'en attendez-vous ?

- Si non, pourquoi ?

Est-ce que vous avez participé à des fêtes de quartier ou à l'école ? (escalade, promotions, etc.)

- Comment ça s'est passé pour vous ?
- Avez-vous participé à l'organisation, amené un plat cuisiné ou eu l'occasion de présenter quelque chose de votre pays ?

Est-ce que vous avez des contacts avec l'infirmière scolaire, une assistante sociale, etc. ?

Voisinage et autres associations

Est-ce que vous avez des contacts avec les gens de l'immeuble, du quartier ? Si oui, quel type de contacts ? *(échange de services, invitations, etc.).*

- Faites-vous partie d'autres associations (par ex: sportives) ? Si oui lesquelles ?
- Avez-vous des liens avec des gens de votre communauté d'origine, avec votre pays d'origine ?

ANNEXE III

RECUEIL DE DONNEES AUPRES D'ENSEIGNANTES DE 1P A PROPOS DE QUELQUES-UNS DE LEURS ELEVES

Nous rappelons que notre dispositif prévoit d'approfondir la compréhension de la situation de six élèves de milieu populaire (immigrés ou non) pour chacune des classes concernées par la recherche : trois enfants dont la scolarité se déroule sans problème et trois qui présentent des difficultés d'apprentissage et/ou d'intégration à la vie scolaire. Nous allons donc demander aux enseignantes sollicitées de nous parler tout d'abord de leur classe en général, puis des six élèves retenus, sur les thèmes suivants.

Le groupe-classe

Nous aimerions que l'enseignante nous parle de la classe qu'elle a cette année. Comment ça se passe, comment décrirait-elle le climat général de la classe ? Comment caractériserait-elle les différents types d'élèves auxquels elle a affaire ? Quelles sont les principales difficultés qu'elle rencontre avec eux ?

Donne-t-elle du travail à faire à la maison ? Si oui, qu'attend-elle des parents à ce propos ?

Cette question est à poser lors de la première entrevue de prise de contact (afin d'affiner les critères de « sélection » des élèves de l'échantillon).

Histoire et contexte

Que sait l'enseignante de cet élève ? Quel a été son parcours scolaire (également à l'étranger, le cas échéant) et éventuellement préscolaire (fréquentation d'une institution de la petite enfance) avant d'arriver dans sa classe ? Que lui en ont dit d'autres collègues ?

Que sait-elle de sa famille, du statut des parents, de leur situation (économique, sociale, administrative, familiale) ? Que sait-elle de la fratrie ? Comment le sait-elle : par contact direct ou par l'intermédiaire d'autres professionnels (infirmière scolaire, assistante sociale, etc.) ? Si elle en sait objectivement peu de choses, qu'imagine-t-elle, comment se représente-t-elle cette famille ?

Dimension du développement et des apprentissages

Où en est cet élève de ses apprentissages fondamentaux (expression orale, lecture, écriture, maths) ? Apprend-il facilement, fait-il facilement des liens ? Ou au contraire a-t-il des difficultés d'apprentissage et si oui, de quelle nature ?

Se montre-t-il intéressé, curieux, désireux d'apprendre ou au contraire semble-t-il subir les activités d'apprentissage, sans avoir l'air de comprendre ce qui se passe, ce que l'on attend de lui, etc. ?

Qu'en est-il des autres apprentissages, par exemple comment se comporte-t-il dans les activités dites d'éveil ?

Où en est-il de son développement psycho-moteur ? Comment est-il dans son corps ?

Autour de l'apprentissage de la lecture

Quels livres donne-t-on à lire aux enfants ? Y a-t-il une tentative de diversification, de différenciation ?

Dimension socio-affective

Comment cet élève se comporte-t-il dans la classe ? Est-il actif, participant ou au contraire souvent rêveur, plutôt dans le retrait ? Est-il agité, bagarreur ?

Quelles sont ses relations (affectueuses, timides, agressives, coopérantes, etc.) avec les autres enfants, avec l'enseignante ou d'autres adultes (refus de l'autorité, demande d'attention, dépendance, etc.) ?

Quel est son statut dans le groupe-classe ? Est-il un leader ou plutôt un « suiveur » ou encore une sorte de victime, souvent exclue des jeux ? Est-il bien intégré, a-t-il beaucoup de petits copains ? Comment les autres enfants se comportent-ils avec lui ?

Comment cet enfant a-t-il intégré son « métier d'élève » ? Respecte-t-il par exemple les règles de la classe ?

Relations avec les parents

L'enseignante a-t-elle déjà rencontré les parents de cet élève, et si non pourquoi ? (Voir par exemple à quel moment de la semaine la réunion a été programmée).

Si oui, dans quelles circonstances et comment cela s'est-il passé ?

Si c'était au cours d'une réunion, comment cela s'est-il passé ? Qui, de la famille, était là : le père, la mère, les deux ou un(e) aîné(e) ? Ont-il pris la parole ? Ont-ils eu des contacts avec d'autres parents ?

Si c'était un rendez-vous individuel, qui en avait pris l'initiative (la maîtresse ou les parents) ? Quel(s) parent(s) était présent ?

Etait-ce une entrevue de routine ou à l'occasion d'un problème particulier et si oui, lequel ?

Comment s'est déroulée l'entrevue ? Quelle a été l'attitude des parents ? Qu'a ressenti l'enseignante à cette occasion ?

Quel a été l'impact de cette entrevue sur la vie scolaire et les apprentissages de l'enfant concerné ?

A-t-elle l'impression que, de manière générale, les parents de cet enfant s'intéressent à sa scolarité, qu'ils suivent ou du moins encouragent l'enfant pour son travail scolaire ?

En toile de fond

L'idée de l'extension de la rénovation. Que signifierait pour les enseignantes rencontrées (de même que pour leurs collègues lors d'une séance de restitution des premiers résultats, par ex.) de faire un projet d'école ? Comment, dans un tel projet, envisageraient-ils de tenir compte de la spécificité de la population d'élèves auxquels ils s'adressent ?